

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA**  
**LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



**TESIS DOCTORAL**

**Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de chino a  
españoles**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Baoyan Zhao**

DIRECTORA

**Consuelo Marco Martínez**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGIA**

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y  
Literatura Comparada**



**ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA  
ENSEÑANZA DE CHINO A ESPAÑOLES**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por**

**BAOYAN ZHAO**

**Dirigida por la Dra. Consuelo Marco Martínez**

**Madrid, 2015**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGIA**

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y**

**Literatura Comparada**

**Tesis doctoral**

**ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA  
LA ENSEÑANZA DE CHINO A ESPAÑOLES**

**Doctoranda: *Baoyan Zhao***

**Directora: *Dra. Consuelo Marco Martínez***

**Madrid, 2015**

# ÍNDICE

ÍNDICE.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	vii
RESUMEN.....	ix
摘要.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
 INTRODUCCIÓN.....	 1
 1. Justificación del estudio.....	 5
1.1 El uso de los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	6
1.2 La importancia de la evaluación de libros de texto.....	10
1.3 La situación de los materiales de enseñanza de chino en España.....	11
 2. Estado de la cuestión.....	 14
2.1 Definición de conceptos relevantes.....	15
2.1.1 La definición de los materiales.....	15
2.1.2 La definición del desarrollo de los materiales.....	15
2.1.3 La definición de la evaluación y el análisis de los materiales.....	16
2.1.4 Clasificación de la evaluación de materiales.....	17
2.1.5 Las listas de criterios de evaluación ( <i>checklists</i> ): definición y tipos.....	20
2.2 Estado de la cuestión y revisión de listas de criterios de evaluación .....	21
2.2.1 Revisión histórica del surgimiento de LCE.....	21
2.2.2 Limitaciones de las LCE.....	27
2.2.3 Optimización del diseño de LCE.....	28
2.2.4 Revisión de LCE y marcos de evaluación.....	30
2.2.4.1 Revisión de la validez de las LCE y marco de evaluació.....	30
2.2.4.2 Revisión de los contenidos las LCE y marcos de evaluación..	57



<b>3. Explicación de nuestro enfoque de análisis</b> .....	62
3.1 La aplicación de teorías lingüísticas en el desarrollo y evaluación de materiales.....	63
3.2 Principios de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) .....	65
3.3 Procesos para realizar una evaluación de materiales.....	67
3.4 Explicación del enfoque de nuestro análisis.....	68
3.4.1 Propuesta de nuestra propia LCE: primera aproximación.....	68
3.4.2 Método final de análisis adoptado.....	70
3.5 Las tareas como unidad de análisis.....	72
3.6 El corpus de nuestro estudio.....	75
<b>4. Marco teórico</b> .....	78
4.1 Metodologías de enseñanza de lenguas y teorías relacionadas.....	79
4.1.2 “Lengua en uso” y el método natural.....	79
4.1.3 Estructuralismo, conductismo y el método audiolingual.....	80
4.1.4 La lingüística generativa-transformacional, el constructivismo y el enfoque humanista .....	81
4.1.5 El modelo de Krashen y el enfoque natural.....	83
4.1.6 El enfoque comunicativo.....	84
4.2 Desde el enfoque ecléctico hasta el MCE.....	87
4.3 Los principios pedagógicos proporcionados por ASL.....	95
4.4 Los principios teóricos adoptados para nuestro análisis.....	100
<b>5. Descripción de nuestros análisis y metodología</b> .....	103
5.1 Descripción de las características explícitas de los libros de texto.....	104
5.2 Análisis de las tareas.....	105
5.2.1 El lugar y la función de la tarea.....	106

5.2.2	Qué se requiere hacer en la tarea.....	108
5.2.3	Con quién se realizan las tareas.....	112
5.2.4	Con qué contenido se realiza una tarea.....	113
5.2.5	Qué respuestas y resultados se obtienen.....	117
5.2.6	La mejora de las competencias comunicativas y otras competencias..	118
5.2.7	La variedad en tipología de actividades.....	119
5.3	Cómo delimitar una tarea.....	121
5.4	Método de los análisis.....	122
5.5	La correspondencia entre los principios y criterios.....	123
<b>6.</b>	<b>Resultados y discusión.....</b>	<b>130</b>
6.1	Descripción de los resultados y comentarios.....	131
6.1.1	Lugar y función de las tareas.....	131
6.1.2	Toma de turno ( <i>Turn take</i> ) .....	132
6.1.3	Atención.....	134
6.1.4	Operaciones concretas.....	135
6.1.5	Con quién se realizan las tareas.....	138
6.1.6	Lengua como objeto de estudio o herramienta de comunicación.....	139
6.1.7	Input.....	139
6.1.8	Output.....	142
6.1.9	Respuestas y resultados que se obtienen.....	145
6.1.10	Competencias lingüísticas.....	146
6.1.11	Vocabulario.....	147
6.1.12	Gramática.....	148
6.1.13	Pronunciación.....	150
6.1.14	Ortografía.....	152
6.1.15	Competencias sociolingüísticas y pragmáticas.....	153
6.1.16	Variedad en tipología de actividades.....	154
6.2	Resultados relacionados con los principios teóricos.....	157
6.3	Resultados finales.....	168

6.4 Conclusión.....	169
<b>7. Propuesta didáctica para adaptar los libros de texto y crear materiales complementarios.....</b>	<b>172</b>
7.1 Introducción.....	172
7.2 Adaptación de tareas concretas y secuencias didácticas.....	174
7.2.1 Adaptación de las tareas concretas.....	175
7.2.2 Secuencia didáctica.....	185
7.2.3 Adaptación de las unidades.....	239
7.3 Encuesta para una situación concreta de aprendizaje.....	259
7.3.1 Encuesta de las necesidades de los estudiantes.....	259
7.3.2 Encuesta de la evaluación del libro de texto para los estudiantes....	260
7.4 Propuesta para una situación concreta de aprendizaje.....	262
<b>Bibliografía.....</b>	<b>298</b>

## AGRADECIMIENTOS

En chino existe un refrán que dice: “大恩不言谢”, esto es, “los favores importantes no se pueden agradecer con palabras”. Tal vez eso explique mi reticencia inicial a la hora de incluir un capítulo de agradecimientos en esta tesis doctoral.

En la estantería de mi casa reposa un desgastado cuaderno lleno de apuntes, anotaciones, esquemas y dibujos. Lo compré en Los Ángeles el verano de 2009, el primer verano que dediqué a la lectura de bibliografía de la tesis. Desde entonces me acompañó con lealtad, dejando su huella en el parque de Mont-Royal en Montreal, en el palacio de la Magdalena de Santander, en las terrazas de Sanlitun en Beijing, o en las cafeterías del Borne en Barcelona. Sin embargo, yo no siempre he tratado con lealtad a mi cuaderno, que se ha visto proyectado contra una pared en más de una ocasión, y en más de un continente, fruto de mi desesperación y hartazgo. No ha sido fácil.

Hay varias personas que han jugado un papel crucial en el proceso de metamorfosis mediante el cual ese desgastado cuaderno ha cristalizado, de manera casi inexplicable, en el presente trabajo. Una de ellas ha sido Miguel, la persona más cercana que he tenido durante todos estos veranos (y también durante las otras tres estaciones). Por su lectura crítica, por sus ilustraciones (mucho mejores, a mi parecer, que las que se suelen ver habitualmente en los libros de enseñanza de idiomas), pero sobre todo porque ha sabido amortiguar la tensión que estos procesos generan de manera inevitable. He podido terminar esta tesis también gracias a mis padres y a sus preguntas constantes sobre mis avances cada vez que hablamos por teléfono con medio planeta de por medio, con una insistencia sólo superable por aquella que acompaña a la pregunta: “¿Cuándo vas a tener hijos?”.

Una persona particularmente especial durante este proceso, y a la que estoy muy agradecida, es mi tutora, la Dra. Consuelo Marco. Siento que ha confiado en mí y en mis

capacidades desde siempre, permitiéndome trabajar con flexibilidad y sobre todo, infinita paciencia. Sin su confianza y sus constantes ánimos, no habría sido posible esta tesis.

También me gustaría agradecer a mis compañeros del Departament de Xinès de la Escola Oficial d' Idiomes de Barcelona Drassanes: A Dong (Antonio), Chaowen, Duqian, Eva y Gaoyuan, por convertir nuestro departamento en una especie de refugio y por encargarse de tareas que me corresponden a mí para dejarme tiempo para la tesis en este último mes.

Finalmente, quiero dar las gracias a todos mis alumnos y exalumnos, quienes han sido mis compañeros inseparables en este camino de enseñanza de la lengua china, de quienes he aprendido día tras día y a los cuales van dirigidos todos mis esfuerzos para mejorar como docente, entre los que se incluye la elaboración de este mismo trabajo.

## RESUMEN

### 1. Objetivos

En la sociedad actual millones de personas deciden aprender una segunda lengua, resultando particularmente relevante el caso del aprendizaje del chino mandarín. Ello se debe en buena parte al auge económico y apertura cultural que ha experimentado China en las últimas décadas. En este contexto, los profesionales de la enseñanza se preocupan por capacitar adecuadamente a los alumnos para hacer el uso de la lengua meta de forma óptima y eficaz. Es por ello que el desarrollo y evaluación de los materiales destinados al aprendizaje de segundas lenguas en general, y del chino mandarín en particular, goza de gran importancia entre profesores e investigadores. En el caso de los libros de texto de chino para españoles, su adecuado análisis y complementación es urgente por la carencia de opciones. Esta tesis tiene como primer objetivo examinar *hasta qué punto los materiales de enseñanza de chino en español reflejan las aportaciones de las teorías relevantes, como los principios de ASL, y de esta manera puedan facilitar el aprendizaje de los alumnos*. Argumentamos en este trabajo que el marco de análisis de materiales de enseñanza de Littlejohn (1998, 2011) es el más adecuado para nuestros propósitos, y lo complementamos mediante la incorporación de las opciones metodológicas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Mediante la evaluación de los aspectos de este marco de análisis es posible descubrir qué contienen los libros de texto, qué tareas deben realizar los alumnos, con quién y con qué contenidos, y también qué competencias lingüísticas se pretenden desarrollar. A partir de ahí podemos inferir qué teorías sostienen estas decisiones pedagógicas y de qué manera se desarrollan las competencias lingüísticas. Como segundo objetivo, desarrollamos una *propuesta didáctica con la intención de implementar los principios teóricos más relevantes para el aprendizaje de segundas lenguas, así como de corregir las carencias detectadas en los manuales disponibles, e incluyendo el diseño de materiales complementarios orientados a satisfacer la necesidades específicas de una situación concreta de aprendizaje*.

## 2. Metodología

Después de realizar una revisión de la validez y los contenidos de las listas de criterios de evaluación y marcos de evaluación existentes, llegamos a la conclusión de que el modelo de análisis de Littlejohn (1998, 2011) es el más objetivo y completo. Mientras en la mayoría de las listas de criterios de evaluación se hacen preguntas que quieren respuestas y evaluaciones subjetivas, el modelo de Littlejohn (1998, 2011) propone describir de forma relativamente objetiva qué se incluye en un libro dividiendo cada lección en tareas concretas como unidades de análisis. Se analizan detalladamente las tareas del material en varios aspectos: ¿Quién toma la iniciativa del habla? ¿En qué se ha de prestar la atención durante la tarea? ¿Qué operaciones mentales se realizan? ¿Con quién se realizan las tareas y qué input se utiliza? ¿Qué tipo de output se espera de los alumnos?

En cuanto al contenido del análisis, ampliamos los criterios propuestos en este marco de análisis con propuestas del MCER sobre las competencias lingüísticas y la variedad de tipología de ejercicios y actividades. De esta manera, concretamos qué competencias lingüísticas se desarrollan en cada tarea y a qué tipo de ejercicio o actividad pertenecen las tareas para examinar si existe una amplia variedad.

Para nuestro análisis, establecemos una serie de criterios concretos basados en el modelo de Littlejohn (1998, 2011) para describir los libros de texto, segmentados en tareas, como por ejemplo: Input-Forma: Está contextualizado/ No verbal/ Escrito/ Oral/ Oración aislada. Dividimos las unidades analizadas en tareas, y examinamos cada tarea sobre estos criterios y aspectos concretos. Efectuaremos un análisis de frecuencia para cada criterio asignado un “1” cuando una tarea cumpla un criterios y un “0” en caso contrario. De esta manera, definimos la ocurrencia o ausencia de los diferentes aspectos característicos de las tareas. A partir de esa información se calcula el porcentaje de las tareas que cumplen cada criterio, sobre el total de tareas evaluadas o sobre un subgrupo

de tareas cuando corresponda.

El modelo de análisis de Littlejohn (1998, 2011) ofrece un marco que permite describir de forma relativamente objetiva los contenidos del libro, pero para nuestro trabajo, lo importante es descubrir las implicaciones teóricas que existen detrás de esos contenidos. Para este objetivo, revisamos las teorías lingüísticas relacionadas con la enseñanza de lenguas y concluimos 6 principios sobre los que existe cierto consenso acerca de su valor facilitador de la adquisición de una lengua extranjera. Después, entre los criterios analizados, seleccionamos los que garantizan y cumplen estos principios para calcular el porcentaje de tareas que respetan estos principios teóricos. Después, se comparan los porcentajes de las tareas que cumplen los criterios o las combinaciones de los criterios, utilizando una escala de 1 a 4 para evaluar hasta qué punto los libros de texto de chino para españoles reflejan los principios teóricos.

### **3. Resultados y conclusiones**

En este modelo de análisis, a través de examinar qué tareas deben realizar los alumnos, con quién y con qué contenido, se logra describir de forma objetiva los contenidos de un libro de texto. En nuestro trabajo, hemos completado este análisis de las tareas con las opciones metodológicas que proporciona el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Qué se enseña y cómo se enseña. Para ello, hemos incluido también las competencias comunicativas en nuestro análisis. Mediante el cómputo de porcentajes de las tareas que cumplen un criterio o varios criterios combinados, hemos podido revelar cómo se desarrollan las competencias lingüísticas en los libros analizados y determinar hasta qué punto las decisiones pedagógicas coinciden con las teorías lingüísticas.

Los resultados finales indican que el libro “Hanyu Chino para Hispanohablantes” 《汉语》 es el libro que mejor refleja los principios teóricos sobre la Adquisición de Segundas Lenguas y, por lo tanto, debería resultar el libro más eficaz a la hora de



capacitar a los alumnos españoles para dominar la lengua china. También hemos descubierto que todos los libros de chino para españoles analizados comparten una serie de carencias en cuanto a las aportaciones teóricas, por ejemplo, la ausencia de tareas que inviten a los alumnos a pensar y expresar su propia opinión al recibir un input antes de analizarlo.

Basándonos en estos resultados y los principios teóricos que seleccionamos para sostener nuestro análisis, proponemos unas tareas y secuencias didácticas para adaptar las actividades o unidades de los libros de texto considerando el contexto concreto de enseñanza de chino para españoles. Después, sugerimos unas encuestas para conocer las necesidades concretas de los alumnos españoles y para contar con la opinión de ellos sobre un libro de texto utilizado. Finalmente, presentamos unos materiales complementarios que elaboramos para satisfacer las necesidades de los alumnos que estudian chino en España.

El desarrollo y evaluación de los materiales de enseñanza de lenguas es un proceso y un campo de estudio interdisciplinar. Nuestro trabajo se ha centrado en las investigaciones de Adquisición de Segundas Lenguas para formular unos principios de enseñanza y aprendizaje basándonos en aspectos teóricos donde hay cierto consenso. Sin embargo, el proceso del aprendizaje de las lenguas sigue siendo relativamente desconocido y existen muchas incertidumbres en las investigaciones de ASL. Por otro lado, cada situación concreta de aprendizaje es un mundo y los alumnos difieren en la edad, estilos de aprendizaje y necesidades. Por estos motivos, nunca puede existir un libro ideal que cumpla todas las expectativas. El desarrollo y evaluación de los materiales deben ser un proceso dinámico donde los profesores examinan continuamente el funcionamiento del libro de texto y adaptan los materiales según el contexto de aprendizaje. Como afirma Allwright (1981), encontrar un libro perfecto es imposible; lo importante es lo que hacemos los profesores con él.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, materiales, libro de texto, análisis, chino, España,

## 摘要

生活在当今社会，外语的学习成为了每个人自我提升的必修课之一。由于中国经济的飞速发展和和社会地位的日益提高，学习汉语成为了西方社会很多人的选择。汉语教育工作者在为培养学生可以用目的语有效交流不断地做出努力，与此同时，第二语言教材与汉语教材的分析与研究成为了语言教学工作非常当务之急的工作，特别是由于以西班牙文和为西班牙人编写的汉语教材的缺乏，这类专门教材的分析更是成为了在西班牙工作的汉语教师迫在眉睫的任务。本篇论文旨在将语言学等与语言教学有关的理论用于以西班牙语编写的汉语教材的分析，总结出这些教材的强项与弱点。分析方法以 Littlejohn (1998, 2011)的分析框架为主，同时加入了欧洲语言共同参考框架提供的教学法参考标准。分析项目包括：教材包含了什么内容，要求学生完成哪些任务，和谁一起完成这些任务，任务的过程包含了哪些语言内容，以及学生在此过程中会发展哪些语言能力。通过这些分析我们可以发现这些教材是以哪些语言教育理论为基础，又是如何发展学生的语言能力的。最后，本篇论文将在第二语言习得的理论基础上提出一系列的教学建议来补充与合理使用已有教材。

关键词：外语教学，教材，分析，汉语，西班牙，教学建议

# **Analysis of Chinese Language Teaching Textbooks For Spanish Students**

## **ABSTRACT**

### **1. Purpose of the thesis**

In present-day society millions of people decide to learn a second language. Mandarin Chinese is a remarkable example, given the unprecedented economic boom and cultural expansion experienced in China during the past few decades. In this scenario, experts in the field of language teaching have shown their concern regarding how students are trained so that the latter can make use of the target language in the most optimal and efficient way.

For this reason, the development and evaluation of materials devoted to teaching Mandarin Chinese has gained increased attention. This issue is particularly relevant to the community of Spanish students, given the reduced number of available materials specifically designed for this population.

The first goal of the present work is to evaluate the most popular Chinese teaching materials for Spanish students in order to unveil their theoretical assumptions, their strengths and their weaknesses. Here we will argue that the framework proposed by Littlejohn (1998,2011) for the analysis of teaching materials is well suited to our purposes, and it will be expanded by means of the inclusion of the methodological options suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Such expanded framework will allow us to empirically reveal textbooks' contents, what tasks must be performed by students, with whom, and which are the targeted language skills. Results obtained from implementing this framework will enable us to infer which theories underlie a particular pedagogical choice as well as how the

involved language skills are intended to be developed.

As a second goal, we will design a didactic proposal that implements those theoretical principles highlighted by second language learning research and that, at the same time, also fine-tunes the weaknesses of the teaching materials previously evaluated. We will also design supplementary teaching materials aimed at fulfilling the special needs engendered in a specific learning scenario.

## **2. Methodology**

Following a review of the validity and contents of the checklists and frameworks of analysis, we conclude that the framework of Littlejohn (1998, 2011) is the most objective and comprehensive model. While most checklists include plenty of criteria questions that require subjective assessments, Littlejohn's framework (1998, 2011) proposes a relatively objective description of what is included in a textbook by dividing each lesson into specific tasks that will be submitted to our analysis. The tasks of the textbooks are discussed in detail regarding several aspects: Who takes the initiative of the speech? What do the students have to pay attention to during the task? What mental operations are required? With whom, and which input do the students have to deal with? What kind of output is expected from students?

In terms of analysis contents, we expanded the criteria of this framework of analysis by including the language skills and the variety of types of exercises proposed by the CEFR. Thus, we specify what language skills are developed in each task.

For our analysis, we establish a series of specific criteria based on the model proposed by Littlejohn (1998, 2011) in order to describe the textbooks as groups of tasks, such as: Input-Form: is it contextualized / Non verbal / Written / Oral /Sentence. We divide the analyzed units in tasks, and then examine each task on these criteria and specific aspects. We will carry out a frequency analysis for each criterion by assigning "1" when a task meets a criteria and a "0" otherwise. Thus, we define the occurrence or

absence of different characteristic aspects of the tasks. From this information, we will calculate the percentage of tasks that fulfill each criterion, of all the evaluated tasks or on a subset of appropriate tasks.

While Littlejohn's framework (1998, 2011) provides an analysis approach that allows a relatively objective description of the book's contents, to this thesis it is of the utmost importance to discover the theoretical implications that underline these contents. To this end, we reviewed the linguistic theories related to language teaching and obtained six principles which consistently appear to facilitate the acquisition of a foreign language acquisition. Then, among the considered criteria, we select those that guarantee and fulfill these principles and calculate the percentage of tasks that respect these theoretical principles. Then, the percentages of the tasks that meet the criteria or combinations of criteria are compared, using a scale of 1-4 to assess to what extent the analyzed Chinese textbooks reflect the theoretical principles.

### **3. Thesis outline**

This thesis consists of seven chapters.

In the **first chapter** we summarize the debate that exists about the use of textbooks, highlighting the importance of analysis and evaluation of language teaching materials in general and those oriented to the teaching of Chinese in Spain in particular.

In the **second chapter**, firstly, we clarify a number of important terms for our work. More specifically, we will define the concepts of materials, materials development, analysis and evaluation, and the different types of evaluation. We will also discuss the definition of checklists and ranking. We will then review the available literature on materials development and checklists. On the one hand we will examine the theoretical basis behind checklist design and to what extent they can be considered empirical studies to assess whether they reflect the trends that exist in this field of study. In addition, we review the contents of some checklists. This review will allow us to find out that the most

suitable analysis model is the one proposed by Littlejohn (1998, 2011).

In the **third chapter** we review the approaches that intend to apply linguistic theories in the development and evaluation of language teaching materials. Then we present our approach emphasizing tasks analysis and, ultimately, explain the description of the corpus of our work and its justification.

In the **fourth chapter** we discuss the influence of linguistic theories on the methodology of second language teaching. Then we will discuss the methodological options proposed by the CEFR, aimed at observing how textbooks can enable students in the target language. Finally, we will review the principles provided by the investigations of Second Language Acquisition and summarize those linguistic principles on which our analysis will be based, as well as their possible pedagogical applications.

In the **fifth chapter** we present a detailed description of our method of analysis, including specific criteria and how to delimit the tasks.

In the **sixth chapter** we describe the results of our analysis. Then, through a combined analysis of the frequency of the different criteria, we will be able to discover how language skills (based on the options proposed by the CEFR) are developed and compare the extent to which the various books analyzed reflect the linguistic principles outlined above. We close the chapter with a final conclusion.

Finally, the **seventh chapter** will include a series of teaching proposals to illustrate how to adapt textbooks. First we suggest a number of original tasks and adaptations based on the principles of ASL and the results of our analysis. Then we propose a survey to find out the needs of students and another to have their opinions about a textbook used. Finally, we will present a proposal to develop additional materials for a specific learning situation as in Spain.

#### **4. Results and conclusion**

In this analysis model, by examining what tasks must be performed by students, with whom and which are the targeted language skills, it is possible to objectively describe the contents of a textbook. In our work, we have completed this task analysis by means of methodological options provided by the Common European Framework of Reference for Languages: What is taught and how it is taught. To do this, we have also included communication skills in our analysis. By calculating percentages of the tasks that meet a criterion or several combined criteria, we were able to reveal how language skills are developed in the books analyzed and determine how the underlined pedagogical decisions coincide with the linguistic theories.

The final results indicate that the book "Hanyu Chino para hispanohablantes" 《汉语》 is the one which best reflects the principles of Second Language Acquisition and, therefore, it should be the most effective book to enable Spanish students to communicate in Chinese. We also found that all the analyzed books share some shortcomings in terms of theoretical contributions, for example, the absence of tasks that, prior to the input analysis, promote critical thinking and invite students to express their own views with respect to such input.

Based on these results and the linguistic principles selected to support our analysis, we propose some tasks and sequences to adapt activities or units of the analyzed textbooks considering the specific context of teaching Chinese to Spanish students. Then we suggest some surveys aimed at understanding the specific needs of Spanish students and to having their opinion on a given textbook. Finally, we present some complementary materials that we produced to meet the needs of students of Mandarin in Spain.

The development and evaluation of language teaching materials is an interdisciplinary field of study. Our work has focused on the research of Second Language Acquisition to formulate principles of teaching and learning based on the

theoretical aspects that present particularly high consensus. However, the process of language learning is still relatively unknown and there are many uncertainties in the investigations of SLA. In addition, each specific learning situation is different and students differ in age, learning styles and needs. For these reasons, there can never be an ideal book that meets all the expectations. The development and evaluation of materials must be a process where teachers examine the functioning of the textbook and adapt the materials according to the learning context constantly.

Key words: language teaching, materials, textbook, evaluation, Chinese, Spain, didactic proposal



## INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas, la enseñanza de chino como lengua extranjera ha experimentado un desarrollo muy veloz tanto en España como en el resto del mundo, lo que ha causado un notable incremento en la cantidad de publicaciones de materiales de enseñanza. Pese a ello, en comparación con otras lenguas como el inglés o español, la enseñanza de chino en España se encuentra en una fase muy inicial. La búsqueda de un “buen” libro de texto de enseñanza de chino para españoles se ha convertido en una tarea interminable para muchos profesores de chino en España. Pero, ¿qué debemos buscar? ¿cómo debe ser un “buen” libro de texto exactamente? En la práctica, los profesores normalmente nos dejamos llevar por la intuición y la experiencia docente al seleccionar y juzgar los libros de texto, pero una y otra vez, a la hora de utilizarlos en el aula, nos damos cuenta enseguida de sus deficiencias y nos encontramos con la necesidad de buscar y elaborar materiales complementarios.

Diferentes factores históricos y sociales podrían haber influido en la actual carencia y homogeneidad de materiales y libros de texto que puedan satisfacer las necesidades de nuestras aulas. En primer lugar, en la historia educativa de China, la imitación siempre ha cobrado más importancia que la creación, y esto resulta evidente en buena parte de los libros de texto diseñados por académicos chinos. En segundo lugar, el comienzo de la enseñanza de chino como lengua extranjera coincidió con la prosperidad del método gramatical en Occidente, que fue adoptado como el enfoque principal en el desarrollo de materiales. Esta situación no sufrió muchos cambios hasta la década de los 90, cuando la enseñanza de lenguas comenzó a mostrarse permeable a las aportaciones de la lingüística aplicada y otras disciplinas. Por último, tanto aprendientes como profesores parecen compartir la visión de que la lengua china es muy diferente que las lenguas occidentales por sus peculiaridades en la escritura y gramática, y por lo tanto, se debe enseñar de una forma distinta.

Por estos motivos, existe un porcentaje muy alto de materiales y libros de texto que siguen un mismo enfoque metodológico. En los últimos 5 años se han publicado algunos libros de texto en Español guiados por opciones metodológicas más recientes y eclécticas, pero muchos de estos materiales suelen carecer de continuidad ya que su reciente creación hace que todavía estén en producción. Además, no son pocas las escuelas, institutos y centros de idiomas de las universidades españolas donde no se permite la utilización de libros de texto que no estén editados en español, aunque presenten una mayor calidad. Los libros de texto de enseñanza de chino que se publican en China suele estar escritos en inglés, y normalmente pasa bastante tiempo hasta que se editan sus traducciones y adaptaciones a otros idiomas.

Como consecuencia, existe una carencia de opciones de libros de texto que puedan satisfacer las necesidades de la enseñanza de chino para españoles y también se observa un alto grado de insatisfacción por parte de los profesores. Por ello, contar con un método eficaz de análisis de libros de texto y adaptarlos para conseguir nuestros objetivos de enseñanza cobra una gran importancia. El presente trabajo propone, en primer lugar, un método para analizar los libros de texto de chino para españoles y adaptarlos a la práctica docente de una manera que no dependa de la intuición y experiencia del profesor, sino de las aportaciones de las teorías lingüísticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Este método de análisis será aplicado a los materiales disponibles de enseñanza de chino en español para identificar de manera robusta sus carencias y virtudes. En segundo lugar, cristalizaremos los resultados de nuestro análisis en una propuesta didáctica propia.

En esta tesis doctoral analizaremos cuatro libros de texto de enseñanza de chino en español adoptando un marco de análisis teóricamente basado en los principios aportados por las investigaciones de la Adquisición de Segundas Lenguas y las opciones metodológicas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001), aplicando una versión modificada del marco de análisis de Littlejohn (2010).

En el **primer capítulo** resumiremos el debate que existe sobre el uso de los libros de texto, resaltando la importancia del análisis y evaluación de los materiales de enseñanza de lenguas en general y de aquellos orientados a la enseñanza de chino en España en particular.

En el **segundo capítulo**, en primer lugar, aclararemos una serie de términos importantes para nuestro trabajo. Más específicamente, definiremos los conceptos de *materiales*, *desarrollo* de los materiales, *análisis* y *evaluación*, y los diferentes *tipos de evaluación*. También discutiremos la definición de la *lista de criterios* de evaluación (*checklist*) y su clasificación. A continuación, revisaremos las publicaciones disponibles sobre el desarrollo de materiales y las listas de criterios de evaluación (LCE). Por un lado examinaremos la base teórica de las LCE y hasta qué punto se pueden considerar trabajos empíricos para evaluar si reflejan las tendencias que existen en esta línea de investigación. Por otro lado, revisaremos los contenidos de las LCE. Este ejercicio nos permitirá detectar el modelo de análisis de materiales más adecuado, que podemos anticipar ya que será el modelo de análisis propuesto por Littlejohn (1998, 2011).

En el **tercer capítulo** revisaremos los enfoques que proponen aplicar teorías lingüísticas en el desarrollo y evaluación de los materiales de enseñanza de lenguas. Después, presentaremos nuestro enfoque de análisis poniendo énfasis a las tareas y, al final, explicaremos la descripción del corpus de nuestro trabajo y su justificación.

En el **cuarto capítulo** trataremos históricamente las influencias que las teorías lingüísticas han ejercido sobre la metodología de la enseñanza de segundas lenguas. A continuación expondremos las opciones metodológicas que propone el MCER, orientadas a observar de qué forma los libros de texto capacitan a los alumnos en la lengua meta. Por último, revisaremos los principios aportados por las investigaciones de Adquisición de Segundas Lenguas y resumiremos aquellos principios fundamentales sobre los que tendrá lugar nuestro análisis, así como sus posibles aplicaciones pedagógicas.

En el **quinto capítulo** presentaremos una descripción detallada de nuestro método del análisis, incluyendo los criterios específicos aquí considerados y cómo delimitamos las tareas analizadas.

En el **sexto capítulo** describiremos los resultados encontrados en nuestro análisis. Después, a través de un análisis combinado de la frecuencia de aparición de los diferentes criterios, seremos capaces de descubrir de qué manera se desarrollan las competencias lingüísticas en base a las opciones propuestas por el MCER y compararemos el grado en el que los distintos libros analizados reflejan los principios teóricos subrayados anteriormente. Cerraremos el capítulo con una conclusión final.

Finalmente, el **séptimo capítulo** incluirá una serie de propuestas didácticas para ilustrar cómo adaptar los libros de texto. En primer lugar sugeriremos una serie de tareas originales y adaptaciones basándonos en los principios de ASL y los resultados de nuestros análisis. Después, propondremos una encuesta para conocer las necesidades de los alumnos y otra para contar con sus opiniones sobre un libro de texto utilizado. Por último, presentaremos una propuesta de elaboración de materiales complementarios para una situación concreta de aprendizaje.

## **CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

## 1.1 El uso de los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras

La tradición del uso de los libros de texto para la enseñanza de lenguas no se había puesto en duda hasta los años 80 cuando Allwright (1981: 9) señala:

*“Los libros de texto pueden contribuir a la enseñanza pero tienen muchas limitaciones a la hora de determinar los objetivos de aprendizaje, los contenidos y la gestión del aprendizaje de la lengua. El proceso de aprendizaje es demasiado complicado como para poder completarse con unos libros de texto repletos de decisiones ya tomadas.”*

A partir de entonces, y como señala Tomlinson (2012:157), numerosos autores participaron en el debate sobre las ventajas y desventajas del uso de los libros de texto en la enseñanza de lenguas, entre los que destacan Prabhu (1987), Littlejohn (1992), Hutchinson & Torres (1994), Wajnryb (1996), Flack (1999), Thornbury & Meddings (2001), Gray (2002), Mishan (2005), Dat (2006) y Mukundan (2009b). En cualquier caso, y pese a las críticas de los expertos, los libros de texto siguen siendo la herramienta principal de la mayoría de los profesores de lenguas. Se pueden encontrar evidencias de este hecho en el terreno de la enseñanza de inglés, asumiendo que son representativas de la enseñanza de lenguas en general. Una encuesta realizada en Malasia, Reino Unido y Vietnam (Tomlinson 2010: 5-9) reveló que el 92% de los profesores encuestados utilizaban un libro de texto de forma regular, en la mayoría de los casos, exigidos por las instituciones. Entre ellos, un 78% tenía una valoración negativa de los libros utilizados. Otra encuesta del British Council (2008) demostró que un 65% de los profesores encuestados utilizaba un libro de texto siempre o con mucha frecuencia y solo un 6% declaraba no utilizar nunca libros de texto. Podemos ver que en un marco general, los libros de texto siguen siendo un recurso principal y muy común en la enseñanza de lenguas. Richard (2001: 251) confirma esta importancia:

*“Los libros de texto generalmente son la fuente principal de la mayoría del input que reciben los aprendices de lenguas y también son la base de las prácticas que se realizan en el aula.”*

Wong (2011; 6-9) resume las ventajas y desventajas de la utilización de los libros de texto de enseñanza de la lengua inglesa. Para los profesores, los libros de texto hacen posible un programa con un sílabo bien planeado, una presentación sistemática (Ur 1996) y un cambio de currículum (McGrath 2002). También sirven como punto de referencia para gestionar la progresión de enseñanza (Tomlinson 2008), al mismo tiempo que pueden servir como un esquema que demuestra el progreso de la enseñanza (McGrath 2002, O'Neil 1982, Ur 1996). Los libros de texto también pueden liberar a los profesores de la preparación de materiales y permitirles dedicarse a la labor de enseñar (Edge & Wharton 1998), y también servirían de guía para organizar las clases en la práctica docente (Hutchinson & Torres 1994).

Algunos autores han resaltado que los libros de texto son particularmente útiles para aportar ayuda y seguridad a los profesores sin experiencia, o a los profesores no nativos a quienes les puede faltar confianza para realizar las clases de forma comunicativa y generar input en el aula (Edge & Wharton 1998, Mares 2003, Tomlinson 2008, Ur 1996). Además, un buen libro de texto puede convertirse en una fuente importante de input para los alumnos en aquellos casos donde es difícil encontrar materiales auténticos. Además, los libros de texto tienen un papel importante en la innovación de la enseñanza de lenguas porque pueden informar a los profesores de las nuevas tendencias metodológicas. Junto con el libro de profesor, un libro de texto incluso puede servir de formación para profesores nuevos.

Los alumnos también se pueden beneficiar de los libros de texto de muchas formas diferentes. Igual que para los profesores, los libros de texto pueden servir como punto de referencia para su proceso de aprendizaje y como indicador del progreso (O'Neil 1982). Los libros de texto también pueden motivar y estimular el aprendizaje de la lengua (Allwright 1981, Lee 1997, Skierso 1991). En efecto, cuando los alumnos se sienten motivados y afectivamente comprometidos, el aprendizaje se vuelve más eficaz (Tomlinson 2008:5). Además, para los alumnos, utilizar un libro texto parece aportar seguridad y seriedad a la situación de aprendizaje (Hutchinson y Torres 1994; Ansary y Babaii 2002).

El uso de libros de texto adecuadamente diseñados también permite garantizar tres aspectos concretos e importantes en el aprendizaje, como reconoce Garinger (2002):

*“Que el aprendizaje del vocabulario sea espiral, de manera que las palabras aprendidas reaparecen; que la progresión de dificultad en los textos sea gradual y razonable; y que la presentación y desarrollo de las diferentes destrezas sean equilibrados y consistentes”.*

Como cuestiones prácticas, un libro de texto aporta una variedad de recursos que pueden incluir CDs, vídeos, libro de ejercicios, libro de profesor, etc., y al mismo tiempo puede ayudar a estandarizar la enseñanza en diferentes clases.

A pesar de todas las ventajas mencionadas, Tomlinson (2010) identificó uno de los problemas más graves del uso y publicación de los libros de texto:

*“Una de las desventajas del uso de los libros de texto consiste en que solo una minoría de los autores de estos tienen en cuenta conocimientos de la lingüística aplicada y de los principios de la ASL (Reynolds 1974, Tomlinson 2010) En su lugar, muchos de ellos se basan en su intuición y lo que ellos perciben que es la mejor para el aprendizaje de lenguas.” Wong (2011:9)*

Además, aunque los libros de texto pueden servir de base para la enseñanza y el aprendizaje (O’Neil 1982), ningún libro puede tener en cuenta las diferencias entre los alumnos y las peculiaridades de las situaciones concretas de aprendizaje (Tomlinson 2003, Ur 1996, Williams 1983). Al mismo tiempo, los profesores corren el riesgo de volverse demasiado dependientes de los libros y terminan siendo poco creativos en la enseñanza (Tomlinson 2008, Ur 1996) y poco críticos con los contenidos que enseñan y las decisiones metodológicas que conllevan (McGrath 2002), llegando a pensar con frecuencia que las actividades y decisiones de los libros siempre son mejores que sus propias ideas (McGrath 2002). En esta línea, la estructura prefabricada de los libros de texto puede disminuir la creatividad durante el proceso de aprendizaje y enseñanza (Ur 1996) y, en el peor de los casos, los profesores pueden llegar a tener tanta dependencia de los libros de texto que no dediquen tiempo y esfuerzo a la preparación de sus clases (Tomlinson 2008), lo cual puede llevar al extremo donde el profesor “dicta el libro” en



lugar de enseñar la lengua (McGrath 2002, Reynolds 1974).

De forma añadida, es posible que a los alumnos no les gusten los temas del libro de texto y esta situación puede provocar su aburrimiento e incluso la desmotivación por el aprendizaje de la lengua meta (Lee 1997, Ur 1996). Aunque un libro de texto es muy valioso pedagógicamente, si no puede despertar el interés de los alumnos, al final estos pueden perder el interés por la lengua (Cunningsworth 1995).

Los investigadores mencionados han hablado sobre todo de los libros de texto que se publican para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la discusión es efectiva para la situación de los materiales de enseñanza de lenguas en general. A pesar de las desventajas y los fallos que se han señalado con respecto a los libros de texto, estos siguen siendo un instrumento crucial que aporta un sílabo, unos contenidos cuidadosamente planeados que resultan importantes para un curso de lenguas. Al mismo tiempo, los libros de texto contienen muchos materiales y actividades adecuados para el nivel principal de una clase, que resultan un input imprescindible para los alumnos a la hora de adquirir la lengua meta. Si no hubiera un libro de texto, los profesores tienen que elaborar por ellos mismos mucha cantidad de materiales que deben adecuarse al nivel del alumno y que garantizan el equilibrio entre las destrezas de la lengua, una progresión conveniente y un aprendizaje espiral. El volumen de trabajo resultará tan grande que será imposible cuidar todos estos aspectos a lo largo de un curso.

Además, todas las desventajas y problemas mencionados de los libros de texto son posibles de remediar, y la clave está en los principios sobre los que se sustenta la elaboración de un libro de texto, como señala Tomlinson (2010: 99). Los autores no deben basar su trabajo en la intuición y en sus creencias sobre qué es lo mejor para el aprendizaje de lenguas sino en las teorías de lingüística aplicada relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas. De hecho, todos los problemas señalados de los libros de texto están relacionados con las teorías de la lingüística aplicada, la ASL o las teorías de aprendizaje de la psicología cognitiva. Por lo tanto, en lugar de rechazar el uso de los libros de texto, que siguen siendo de una gran utilidad, se deberían seleccionar y diseñar

los libros de texto basándose en las teorías lingüísticas implicadas, así como realizar adaptaciones adecuadas para hacer más eficaz el aprendizaje.

## **1.2 La importancia de la evaluación de libros de texto**

Como se desprende de lo ya expuesto, el uso de un libro de texto puede llegar a determinar el éxito o fracaso de un curso porque los profesores frecuentemente toman como referencia al libro e incluso diseñan el programa basado en él (Wong 2011:9). Por ello, debemos evaluar los libros de texto estrictamente para garantizar que los libros seleccionados coinciden con nuestros planes de enseñanza tanto en los objetivos como en el enfoque metodológico. Si no es así, corremos el riesgo de que los libros de texto terminen determinando los objetivos de aprendizaje, controlando la actuación del profesor o restando el protagonismo del alumno como centro del aprendizaje (Cunningsworth, 1995: 2)

Para Tomlinson (2008), la evaluación de materiales es imprescindible por dos motivos:

*“Los usuarios de los libros de texto, muchas veces en lugar de enfocarse en la adquisición real de la lengua, se fijan más en los elementos concretos de la lengua, y las editoriales y autores, por asegurar el éxito comercial, se dejan controlar por la demanda del público. De esta manera, los libros de texto no pueden asegurar el aprendizaje de la lengua. Además, los profesores tienden a seleccionar los libros que les garantizan menos trabajo de preparación. Por otra parte, los libros escritos por autores profesionales, pese a tener un buen diseño, maquetación y organización, carecen de imaginación y creatividad, y más grave todavía es el hecho de que los autores se basan en su intuición y en lo que creen mejor para los usuarios en lugar de pensar en las necesidades reales de los alumnos. Así pues, a menudo, a la hora de seleccionar un libro de texto, se presta más atención a un diseño físico atractivo, unas buenas estrategias de venta o simplemente al prestigio de los autores o la popularidad del libro en lugar del valor pedagógico.” Wong (2011: 10)*

Cunningsworth (1995: 2) y Ellis (1997: 41) coinciden al señalar que la evaluación

de los libros de texto ayuda a obtener una visión completa y exacta de la realidad de un libro de texto, y no quedarse en una evaluación basada en impresiones. Como apunta Littlejohn (2011:180):

*“Tanto los contenidos como la metodología del trabajo en el aula contienen una serie de creencias ideológicas sobre qué es el uso de la lengua, cómo sucede el aprendizaje, la responsabilidad y el papel de los profesores y alumnos. Por lo tanto, necesitamos un método para examinar las implicaciones que el uso de una serie de materiales pueda tener para el aula y llegar a la conclusión de si estos libros de texto son adecuados o no para el contexto concreto de enseñanza y aprendizaje”.*

La evaluación de los libros de texto puede examinar la eficiencia de estos y se debe considerar una actividad de lingüística aplicada (Tomlinson 2001), y no una tarea basada en la intuición y la experiencia de los profesores. La aplicación de teorías relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el análisis de libros de texto es imprescindible para obtener unos resultados fiables. Además, como reconoce Sheldon (1988), la evaluación de materiales no solo capacita al profesor para seleccionar un libro adecuado, sino que al mismo tiempo le ayuda a conocer mejor y desarrollar su situación de enseñanza (Mukundan et al. 2011: 1). En efecto, la evaluación de materiales es un instrumento muy valioso para el desarrollo profesional de los profesores. El proceso de la evaluación ayuda al profesor a mantenerse informado de las nuevas aportaciones de las teorías de la lingüística aplicada o la Adquisición de Segundas Lenguas y también conocer los materiales publicados (Litz 2005:9).

### **1.3 La situación de los materiales de enseñanza de chino en España.**

La mayoría de la literatura mencionada sobre el uso y la evaluación de los libros de texto está enfocada en la enseñanza y aprendizaje en inglés. Sin embargo, creemos que se puede generalizar para referirse a la situación de la enseñanza de lenguas en general. Concretando en la enseñanza de chino como lengua extranjera en España, hemos realizado una encuesta con cuatro preguntas a 8 profesores de chino en relación a su opinión sobre los libros de texto. Por la delimitación del corpus de nuestro trabajo, todos

los profesores encuestados enseñan chino a alumnos adultos en cursos generales sin tener fines específicos. Las preguntas de la encuesta son las siguientes:

1. 你可以根据自己的判断选择使用哪一本教材吗？还是要使用学校规定的？

*¿Tienes la libertad de seleccionar un libro de texto? ¿O tienes que utilizar uno decidido por la escuela?*

2. 你选择教材的时候会做一个具体的分析（比如用 *checklists* 的模式列表分析打分）还是会凭借自己的教学经验与直觉？

*¿A la hora de seleccionar un libro de texto, realizas un análisis concreto (por ejemplo, con una LCE) o haces la selección basándote en tu intuición y experiencia?*

3. 你对自己现在使用的成人汉语教材的满意程度 1—6 的评分是多少？

*¿Si tienes que puntuar el libro de texto que estás utilizando ahora de 1-6, qué puntuación darías?*

4. 你会用其他各种资料作为补充材料吗？

*¿Utilizas otros materiales o elaboras materiales para complementar el libro de texto en uso?*

Los resultados obtenidos son los siguientes: Todos los profesores tienen libertad o cierta libertad a la hora de seleccionar un libro de texto, pero ningún profesor encuestado hace una evaluación sistemática de los libros de texto antes de seleccionarlos o mientras están en uso. La puntuación promedio de satisfacción es 2.8 sobre 6 y todos los profesores encuestados elaboran materiales complementarios para lograr sus objetivos de enseñanza.

Podemos ver en los resultados que los profesores no están satisfechos con los libros de texto que están utilizando y están dispuestos a dedicar esfuerzos en la evaluación y adaptación de los materiales. Sin embargo, no conocen ningún método

eficaz para su evaluación y selección.

Además, actualmente la elaboración de los libros de texto de enseñanza de inglés, en lugar de basarse en los principios de adquisición de lenguas como sugieren los expertos (Tomlinson, 2010: 81), se guía por el éxito de ventas (Litz 2005: 8, Tomlinson 2003:3). Como consecuencia, en lugar de facilitar el aprendizaje y adquisición de los alumnos, muchos de los libros de texto los llevan al fracaso (Wong 2011: 9). En la enseñanza de chino nos encontramos en la misma situación debido a su desarrollo tan veloz en la última década.

Por estos motivos, es necesaria una propuesta de análisis para seleccionar un libro de texto o para evaluar el libro que está en uso, de manera que sea posible maximizar sus puntos positivos y completar las deficiencias a través de una adaptación adecuada.

## **CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

## **2.1 Definición de conceptos relevantes**

En este capítulo, primero aclararemos la definición de algunos conceptos importantes relacionados con el desarrollo y evaluación de los materiales.

### **2.1.1 La definición de los materiales**

Tomlinson (2010: 2) define “materiales” como *“todo aquello que utilizan los profesores y alumnos para facilitar el aprendizaje de una lengua. Los materiales pueden ser vídeos, correos electrónicos, diccionarios, libros de gramática, lecturas, cuadernos de ejercicios o ejercicios fotocopiados. También pueden ser periódicos, envases de productos, o debates entre los alumnos. En otras palabras, los materiales pueden referirse a cualquier elemento que se usa para aumentar los conocimientos y experiencias de la lengua”*. Esta definición sirve a los profesores para recordar que ellos mismos también pueden elaborar materiales y , de hecho, son los últimos responsables del input que reciben los alumnos. Al mismo tiempo, esta definición también anima a los autores de los libros de texto a utilizar todos los recursos que encuentren.

No obstante, en la práctica es frecuente observar que el término “material” se refiera a los libros de texto específicamente, y tanto “material” como “libro de texto” se suelen usar indistintamente. En efecto, numerosos autores que han etiquetado su investigación como evaluación o análisis de materiales han centrado su atención exclusivamente en los libros de texto (véanse, por solo mencionar unos pocos ejemplos, Litz 2005, Gilmore 2012, o Guilloteaux, 2012). En el presente trabajo seguiremos la práctica común y utilizaremos los términos “material” y “libro de texto” indistintamente cuando tratemos su evaluación, análisis o desarrollo. En aquellas ocasiones en que tratemos recursos de enseñanza diferentes al libro de texto usaremos el término más generalista propuesto por Tomlinson.

### **2.1.2 La definición del desarrollo de los materiales**

Tomlinson (2012: 143) define el desarrollo de materiales como *“todos los procesos relacionados con la producción y el uso de los materiales de aprendizaje de*

*lenguas, incluyendo la evaluación, la adaptación, el diseño, la producción y toda la investigación que se realiza sobre ellos*”. También señala Tomlinson (2001:66) que el desarrollo de los materiales no solo se trata de un campo de estudio sino también una empresa práctica. Por una parte, estudia los principios y procedimientos del diseño, la implementación y la evaluación de los materiales y, por otra parte, es una tarea de autores, profesores o aprendientes el proporcionar fuentes de input o informaciones para promover el aprendizaje.

### **2.1.3 La definición de la evaluación y el análisis de los materiales**

La **evaluación de materiales** consiste en medir el valor de los mismos juzgando los efectos que puedan causar en los aprendientes que los utilicen tratando de discernir si los aspectos de un libro respetan o no ciertos principios de forma subjetiva. En general estas evaluaciones se realizan de forma vaga, superficial y subjetiva para intentar predecir si los materiales funcionarán, si los alumnos podrán utilizarlos sin mucha dificultad y si disfrutarán de la experiencia. Un ejemplo de pregunta de evaluación de materiales puede ser: *¿Los temas de las unidades son interesantes para los alumnos?* El evaluador (por ejemplo, el profesor) deberá normalmente atribuir una puntuación numérica (e.g., de 1 a 5) que refleje en qué medida los temas son interesantes (valores próximos a 5) o no (valores próximos a 1). No obstante, diversos autores en el campo de la evaluación de materiales intentan desarrollar métodos de evaluación más sistemáticos y eficientes (Tomlinson 2011: 3).

Por otro lado, el **análisis de materiales** estudia cómo son los materiales objetivamente y pretende identificar con precisión sus contenidos y las exigencias que plantean a los usuarios (Tomlinson 2011: 3). Littlejohn (2011:184-189) propone que el análisis de materiales debe consistir primero en un proceso de medición empírico, a través de preguntas de sí o no y cálculo de frecuencias, que genere un perfil descriptivo del libro de texto, para después llevar a cabo una evaluación para predecir su efecto en los alumnos.



En la práctica es frecuente encontrar que los términos “análisis” y “evaluación” se utilizan indistintamente, mezclando las preguntas características de evaluación con las de análisis. Por ejemplo, Mariani (1983: 28–29) propone preguntas de análisis en su estudio de evaluación y Cunningsworth (1984: 74–79) incluye preguntas de ambos tipos en su “Lista de criterios de evaluación”. Una excepción es el análisis de Littlejohn (1998, 2011) que respeta la definición y el uso de la evaluación y el análisis de materiales de enseñanza de lengua.

En nuestro trabajo respetaremos la distinción que hace Tomlinson (2003): la evaluación es un estudio subjetivo destinado a predecir los efectos que puedan causar los materiales en sus usuarios. Al contrario, el análisis procura describir los materiales de manera más objetiva. Sin embargo, cuando hacemos referencia a trabajos donde se confunden estos dos términos, respetamos el uso de estos. Por otra parte, también utilizaremos el término “evaluación” para hacer referencia a la tarea general de examinar el funcionamiento de los libros de texto (Guilloteaux, 2012: 2).

#### **2.1.4 Clasificación de la evaluación de materiales**

En la literatura disponible es posible detectar diversos enfoques a la hora de clasificar las evaluaciones de materiales. Algunos enfoques se basan en el nivel de análisis; otros, en *cómo* se ejecuta el análisis; y, por último, algunos enfoques clasifican en función de *cuándo* se lleva a cabo la evaluación del material.

El trabajo de Ellis (1997: 37) supone un buen ejemplo de propuesta de clasificación basada en el nivel de análisis. El autor propone dos niveles de aproximación al material: macro-evaluación y micro-evaluación. Macro-evaluación es el trabajo de examinar en profundidad y de la manera más empírica posible si una serie completa de materiales (por ejemplo, un libro de texto completo) funciona o no. Se trata de un nivel de evaluación altamente costoso. Por otro lado, las micro-evaluaciones estudian solo un aspecto concreto de los materiales y, aunque también deberían presentar una perspectiva

empírica, abarcan un aspecto más reducido del material y por lo tanto resulta menos costoso.

Abdelwahab (2013: 56-57) identifica tres métodos básicos en la evaluación de libros de texto. El **método impresionista** consiste en obtener una impresión general sobre la organización, los temas y el diseño del material mediante la lectura rápida de la introducción y las tablas de contenidos y la examinación poco detallada del libro. Este método, si se emplea de modo exclusivo, no se considera demasiado adecuado para evaluar los materiales, y generalmente se recomienda su uso en combinación con otros métodos. El segundo método consiste en emplear **listas de criterios de evaluación**. Se trata de un método sistemático que consiste en evaluar los libros de texto con una lista de criterios en cierto orden y que permite comparar diferentes materiales de manera eficiente y rápida. El tercer método de la clasificación es el **método en profundidad** (*in-depth*) que consiste en examinar las características representativas de un libro de texto a nivel estructural, como por ejemplo, el diseño de una unidad concreta, de una tarea, o la forma de tratar unos elementos lingüísticos concretos. Por último, se puede añadir un cuarto método de evaluación denominado **marco de análisis** (*Framework*) que consiste en combinar diferentes métodos para examinar un libro de texto.

De una manera relacionada, Grant (1987) considera la evaluación de materiales como un proceso continuo que contiene tres etapas. La evaluación inicial consiste en leer la introducción y los contenidos del libro de texto para conseguir una impresión general. De esta manera, se puede evaluar si el libro de texto tiene posibilidades de servir para cierta situación de aprendizaje. La segunda etapa ya consiste en una evaluación detallada, a través de la cual los profesores seleccionan el libro de texto que van a utilizar aplicando una lista de preguntas sobre las características concretas del material. La última etapa de evaluación se refiere al proceso de evaluar el material que se está utilizando de forma continua y adaptarlo con motivo de conseguir mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje (Wong 2011: 11-12). En efecto, Cunningsworth (1984) sostiene que la evaluación continua del material es fundamental para asegurar que el profesor mantenga su independencia con respecto al libro de texto (Tomlinson 2012: 151).

Los métodos descritos por Abdelwhab (2013:56-57) se centran sobre todo en el “cómo” de la evaluación, pero Grant (1987) muestra implícitamente la relevancia del “cuándo” al proponer su etapa de evaluación continua. En esta línea, Ellis (1997: 37) clasifica dos tipos de evaluación de materiales en función del momento en el que se ejecuta: evaluación predictiva y evaluación retrospectiva. La evaluación predictiva se realiza para tomar decisiones sobre qué material utilizar en una situación concreta de enseñanza para conseguir ciertos objetivos. Por otro lado, la evaluación retrospectiva se utiliza para examinar si un material determinado ha sido adecuado para conseguir dichos objetivos después del uso. También relativo al “cuándo”, Cunningsworth (1995) propone una clasificación de la evaluación de libros de texto caracterizada por tres tipos o fases: evaluación de “pre-uso”, evaluación “en-uso” y evaluación de “post-uso” –es decir, antes, durante, y después del uso del material. La evaluación de “pre-uso” selecciona el libro de texto más apropiado para el aula considerando a priori el contexto de aprendizaje, buscando una impresión general del material que permita predecir su valor de enseñanza (Mukundan et al. 2011: 1). Esta evaluación puede ser una forma especialmente rápida y útil para seleccionar el libro de texto si se lleva a cabo por profesores con experiencia. El tipo de evaluación “en-uso” se refiere al trabajo que llevan a cabo los profesores de encontrar las virtudes y defectos del libro de texto mientras lo están utilizando. Permite observar hasta qué punto el material que se está utilizando se ajusta al contexto de enseñanza y aprendizaje y cómo está siendo usado (Mukundan 2007, Tomlinson 2003:24). Por último, la evaluación de “post-uso” consiste en una reflexión sobre la adecuación del libro de texto después de ponerlo en práctica en cierta situación particular de aprendizaje, y sirve para evaluar las implicaciones que tendría su uso a corto o largo plazo (McGrath 2002, Tomlinson 2003). La forma ideal de evaluar los materiales sería de manera cíclica, de forma que los valores pedagógicos y la adecuación de los libros de texto estén en continua observación durante las tres etapas mencionadas, como proponen Allwright (1981), McGrath (2002), Mukundan (2007) (Wong, 2011:12).

En nuestro trabajo, el marco de análisis propuesto encaja dentro de varias categorías tal y como han sido enunciadas en la literatura previa. Siguiendo a Abdelwahab (2013: 56-57) utilizaremos una combinación de las listas de criterios de

evaluación y del método en profundidad para examinar de manera eficiente y rigurosa diversos aspectos de los materiales y permitir comparaciones entre resultados. Además, siguiendo a Cunningsworth (1995), propondremos una primera fase de análisis semejante a su evaluación “pre-uso” que se puede utilizar para seleccionar el libro de texto adecuado para una situación concreta de enseñanza. Al mismo tiempo, también puede servir para observar la adecuación de un libro de texto que ya está en uso para tomar medidas para su adaptación, y por tanto se identifica también con su evaluación “en-uso”. Por último, propondremos una evaluación “post-uso” para examinar cómo ha funcionado el material después de su utilización.

### **2.1.5 Las listas de criterios de evaluación (*checklists*): definición y tipos**

Las listas de criterios de evaluación (LCE) son instrumentos que sirven para examinar los materiales de enseñanza de lengua mediante una serie de criterios de evaluación, en algunas ocasiones organizados en diferentes categorías. Los criterios son preguntas que tratan de evaluar un aspecto específico del material. Las LCE pueden ser cuantitativas o cualitativas. Las LCE cuantitativas permiten una evaluación numérica de un determinado criterio (p.e., mediante la escala de Likert de Skierso (1991), mientras las cualitativas suelen contener preguntas que exigen respuestas abiertas de información subjetiva sobre los materiales, como por ejemplo, comentarios u opiniones de los evaluadores (e.g., Richards, 2001). Las LCE cuantitativas sirven para realizar una evaluación en profundidad de los libros de texto, mientras que las cualitativas son más fiables cuando se trata de evaluaciones realizadas en grupos de trabajo (AbdelWahab 2013: 59). En términos generales, la mayor ventaja de las LCE consiste en su capacidad de proporcionar un método eficiente y a la vez sistemático para asegurar la evaluación de todos los aspectos relevantes de un libro de texto (Cunningsworth 1995, McGrath 2002). Una LCE bien establecida también tendrá la flexibilidad de ser modificada y adaptada según las necesidades de una situación concreta, como señalan Mukundan y Ahour (2010) (Tomlinson 2012: 148).

Después de una evaluación inicial para obtener una impresión general sobre un

libro de texto, una LCE puede aportar una evaluación en profundidad para examinar si el libro es apropiado según la programación y las necesidades de enseñanza de un contexto educativo concreto. El formato de LCE es un buen método para exponer las diferentes opiniones de evaluadores, ya que cuando éstas son explicitadas en las LCE es fácil realizar una comparación y tomar decisiones referentes a la adecuación de cada material con respecto a un contexto de enseñanza determinado (McGrath 2002:27).

## **2.2 Estado de la cuestión y revisión de listas de criterios de evaluación**

### **2.2.1 Revisión histórica del surgimiento de LCE**

Los primeros artículos y libros sobre el desarrollo y la evaluación de materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas se remonta a finales de los años 70 y principios de los 80. Salvo algunas excepciones (e.g. Dubin y Olshtain, 1986; Grant, 1987), en la mayoría de las publicaciones el desarrollo de los materiales se trataba como una subsección de la metodología, y los libros de texto aparecían para ejemplificar los diferentes enfoques metodológicos.

Durante los años 70 se publicaron varias LCE en las que los evaluadores tenían que juzgar diversos aspectos de los materiales mediante puntuaciones numéricas (e.g. Daoud y CeLCE-Murcia, 1979; Tucker, 1978) o juicios cualitativos (e.g. Haycraft, 1978). Estas primeras LCE incluían algunos criterios que resultaban opacos o demasiado difíciles de comprender y utilizar para los profesores o evaluadores sin experiencia, y solo podían ser empleadas por evaluadores expertos (Tomlinson 2003:148). Ya en la década de los 80 aparecieron LCE algo más depuradas y fáciles de usar, cubriendo un amplio espectro de características de los materiales. Este campo de investigación comenzó a ganar relevancia al coincidir también con el surgimiento de iniciativas dedicadas al desarrollo de materiales de enseñanza con fines académicos (e.g., SELMOUS - Special English Language Materials for Overseas University Students). Diversos autores publicaron sus propuestas de LCE, que diferían en la cantidad de criterios evaluados y también en el énfasis que ciertos criterios recibían con respecto a

otros. Cunningsworth (1984) propuso una LCE organizada en siete secciones: contenido lingüístico, selección y graduación de los elementos lingüísticos, destrezas de la lengua y competencias comunicativas, materiales de soporte, motivación y alumnos, y por último, una evaluación general. El autor puso especial énfasis en la sección de motivación y alumnos, que se preocupa por el interés del alumno y las cuestiones culturales. Matthews (1985) con su LCE de 18 preguntas (cubriendo aspectos relacionados con metodología, gramática, cuatro destrezas, progresión, diseño, presentación y práctica de elementos lingüísticos nuevos, variedad, ilustraciones, o cuestiones culturales, por nombrar algunos especialmente relevantes) destacó la importancia de definir el contexto de enseñanza y aprendizaje conociendo la programación, el tiempo disponible para cumplir el programa y también las informaciones relevantes sobre el alumno. Williams (1983) y Sheldon (1988) coinciden en considerar importantes las LCE que contengan criterios relacionados con el diseño, la organización, la metodología, los objetivos y los enfoques de aprendizaje implementados en los materiales. Para ellos también es relevante considerar las exigencias de la situación concreta de enseñanza y de los profesores. Independientemente de la diversidad de criterios y las diferentes opiniones con respecto a cuáles son los criterios más relevantes, Mukundan y Ahour (2010:338) subrayan que las LCE de esta época todavía requieren de una mayor clarificación en su elaboración, ya que incluyen preguntas abstractas que resultan difíciles de contestar o bien criterios que incluyen varias preguntas combinadas y que pueden resultar confusos para el evaluador.

A partir de los años 90, las universidades e instituciones comenzaron a mostrar un creciente interés en investigar cómo desarrollar los materiales para facilitar la adquisición y aprendizaje de lenguas. Este interés cristaliza en la fundación de diversas asociaciones y fundaciones dedicadas a tal empresa. Por ejemplo, en el año 1993 se fundó la Asociación del Desarrollo de Materiales (MATSDA - Materials Development Association) que se dedica a celebrar conferencias, talleres y a la publicación de la revista *Folio*. De manera similar, asociaciones como JALT de Japón, MICELT de Malasia y TESOL de Estados Unidos empezaron a contar con grupos de estudios dedicados al desarrollo de materiales. Resulta particularmente relevante que durante este periodo se publicaron numerosos libros sobre el desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje

de lenguas. Destacan la guía para los autores de materiales de Byrd (1995) y la obra sobre la selección de libros de texto de Cunningsworth (1995). Asimismo, Graves (1996) publicó un relevante texto sobre el profesor como desarrollador de materiales, y Tomlinson (1998) trató en su obra los principios y procedimientos del desarrollo de materiales. Un trabajo particularmente importante de los años 90 es la EE de Skierso (1991) ya que propone una novedosa encuesta sobre la información preliminar, junto con la LCE para la evaluación del libro de texto y del libro del profesor. La encuesta preliminar contiene preguntas sobre los estudiantes y el profesor, la programación del curso, etc. La LCE del libro de texto está organizada en cinco secciones: datos bibliográficos, objetivos, temas, vocabulario y estructuras, y diseño y apariencia física. Mientras tanto, la LCE del libro del profesor está dividida en características generales, ejercicios suplementarios, guía metodológica e información lingüística. En esta LCE se aplica una escala de puntuación de 0-4. Según Mukundan y Ahour (2010: 341-342), la LCE de Skierso (1991) guarda importantes similitudes con la propuesta de Harmer (1991), ya que ambas LCE incluyen criterios solapados, por ejemplo “ejercicios y actividades” y “tema” en Skierso (1991), y “actividades” y “tema y contenido” en Harmer (1991). Al mismo tiempo, comparten la preocupación por las cuestiones culturales. En Skierso (1991) podemos encontrar el elemento de “sensibilidad cultural”, mientras que Harmer (1991) incluye la pregunta: “¿Los materiales evitan estereotipos negativos de diferentes razas y culturas?”.

Abdelwahab (2013:57) señala que, en esta década, la LCE de Cunningsworth (1995) puede considerarse como uno de los trabajos más importantes en la evaluación de materiales. Esta propuesta consiste en una LCE con ocho categorías de criterios: objetivos y enfoques, diseño y organización, contenido de lengua, destrezas de aprendizaje, tema, metodología, libro del profesor y consideraciones prácticas. Podemos ver que el criterio de “consideraciones prácticas” de este trabajo aparece también en Skierso (1991) bajo la categoría de diseño y apariencia física. Durante esta época, también se destaca el trabajo de Ur (1996) que sugiere una LCE con 19 criterios generales, por ejemplo: objetivos, enfoque, diseño, apariencia, temas y tareas, instrucciones, programación, organización de contenidos, progresión, revisión y tests,

autenticidad de la lengua, pronunciación, vocabulario, gramática, destrezas, aprendizaje independiente, guía para el profesor, audición y disponibilidad. En esta lista de criterios de evaluación, el evaluador debe clasificar estos criterios como “muy importante”, “bastante importante”, “no seguro”, “poco importante”, o “nada importante”. En general, las LCE propuestas durante la década de los 90 requieren respuestas numéricas mediante escalas Likert o dicotómicas (sí o no) que, según algunos, permiten una evaluación más sistemática y aumentan la fiabilidad de la toma de decisiones de los evaluadores con respecto a preguntas que requieren comentarios abiertos. Otros autores, no obstante, han sido críticos con las LCE propuestas durante este período (por ejemplo, por seguir incluyendo preguntas que resultan difíciles de contestar e incluso de comprender por parte de los evaluadores) y han puesto en duda también la idea de que una puntuación numérica sea necesariamente superior al método cualitativo, a pesar de su apariencia más sistemática y objetiva (Mukundan y Ahour 2010:343).

En esta década, es imprescindible mencionar el excelente marco de análisis de Littlejohn (1998). Más adelante, en nuestra revisión detallada de las listas de evaluaciones, argumentaremos en detalle la relevancia de esta propuesta y demostraremos cómo este marco de análisis resulta superior a otros métodos. Aquí nos limitaremos a describir su estructura más básica. Este modelo se divide en tres fases: descripción del contenido de los materiales, análisis de tareas específicas e identificación de los principios teóricos que subyacen a las tareas. Al moverse en estas tres fases de análisis se consigue que el análisis sea más fiable y objetivo reflejando cómo son los materiales realmente y no solo a través de las opiniones subjetivas de los evaluadores. Podemos adelantar que, en nuestro trabajo, tomaremos este marco de análisis como modelo para realizar nuestro análisis.

El auge de este campo de investigación continuó a comienzos del siglo XXI, apareciendo numerosas publicaciones sobre el desarrollo de materiales. Byrd et al. (2001) propone una evaluación que destaca en considerar y dar importancia al contexto de la enseñanza y aprendizaje, examinando si un material se ajusta o no a la misma. Para ello deben considerarse tres elementos importantes: el currículum, los alumnos y el profesor.



Para conseguir este fin, pone en práctica una LCE de cuatro secciones y un sistema de puntuación de escala para discernir hasta qué punto el material puede ser adecuado para la situación concreta.

McGrath (2002) publicó el primer libro dedicado a la aplicación de teorías lingüísticas relacionadas con la enseñanza de lengua en la evaluación y adaptación de los materiales, y aporta sugerencias con argumentos teóricos para el diseño sistemático de los materiales. El autor recomienda un método de evaluación que comienza por una evaluación de “primera vista” incluyendo cuatro criterios principales (consideraciones prácticas, apoyo a la enseñanza y aprendizaje, relevancia al contexto, atractivo para los alumnos), seguida por una evaluación más detallada.

Otro trabajo a destacar en esta época es el marco de evaluación de Rubdy (2003), que incluye tres aspectos: validez psicológica, validez pedagógica y validez de proceso y contenido. Ciertas teorías de aprendizaje se ven reflejadas en esta evaluación, entre ellas, el enfoque del alumno como centro del aprendizaje, la importancia del factor cognitivo y compromiso afectivo de los alumnos, el pensamiento y aprendizaje creativo y crítico, y el aprendizaje cooperativo.

Mukundan y Ahour (2010: 343) resumen las características del desarrollo de la evaluación de materiales de esta época. Subrayan que, primero, la situación concreta de la enseñanza se considera cada vez más importante en el proceso de evaluación y selección de materiales (Byrd et al. 2001, Rubdy 2003). Segundo, el método de macro-evaluación y micro-evaluación ha sido utilizado para evaluar los materiales en diferentes fases (e.g. McDonough y Shaw, 2003; Rahimy, 2007). Por último, los marcos de evaluación empiezan a sustituir las LCE para evaluar, analizar y seleccionar libros de texto. Por ejemplo, McGrath (2002) propone un marco de criterios generales y criterios específicos considerando el contexto de enseñanza, una evaluación general a primera vista y, por último, el feedback de los usuarios de los libros de texto. Otro ejemplo sería el marco de evaluación de Rubdy (2003) que considera tres aspectos de los materiales: validez psicológica, validez pedagógica y validez de proceso y contenido.

Las publicaciones más recientes del desarrollo de materiales se centran sobre todo en la sustentación teórica del desarrollo de materiales, recurriendo a las teorías de adquisición de lenguas, principios de lectura extensiva, teorías sobre el desarrollo de la destreza de expresión escrita, lingüística aplicada, etc. (Tomlinson 2007, 2008; Tomlinson y Masuhara 2010, 2012). Entre estas publicaciones destaca el trabajo de Guilloteaux (2012) que consiste en aplicar el análisis de Littlejohn (1998, 2011) para evaluar los materiales desde la perspectiva teórica de la adquisición de segundas lenguas. El trabajo analiza cinco materiales con una versión modificada del marco de evaluación de Littlejohn (1998, 2011) para examinar si estos reflejan ciertos principios de adquisición de segundas lenguas. El objetivo del trabajo es, de esta forma, ofrecer un procedimiento teóricamente robusto para seleccionar libros de texto óptimos.

Hoy día el desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas es un terreno práctico que incluye la producción, publicación, evaluación y adaptación de los materiales, que influyen directamente en la enseñanza y aprendizaje del aula. Al mismo tiempo, el desarrollo de materiales también es un campo de investigación donde se estudian los principios y procedimientos del diseño, implementación y análisis de los materiales, y es el tema de estudio de programas de postgrado y doctorado de numerosas universidades del mundo. Los autores de publicaciones recientes (e.g. Mukundan 2009; Mishan y Chambers 2010; Tomlinson 2010a, 2011a; Harwood 2010a; Tomlinson y Masuhara 2010, 2012) son también elaboradores de materiales de lenguas y, al mismo tiempo, académicos que investigan el desarrollo de materiales. Como señala Tomlinson (2012:149), la mayoría de las publicaciones sobre el desarrollo de materiales se centran en su evaluación o análisis, aunque también se han realizado otros tipos de estudios para evaluar los efectos de los materiales, y diversas revistas especializadas publican revisiones predictivas (e.g. *Practical English Teaching*, *English Teaching Professional*, *Folio*, *The Language Teacher*, *TESOL Journal*, etc.), revisiones “post-uso” (e.g. *Modern English*) y también revisiones de materiales con encuestas realizadas por diferentes evaluadores (e.g. Tomlinson et al. 2001, Masuhara et al. 2008, McDonough 2010).

### 2.2.2 Limitaciones de las LCE

Ansary y Babaii (2002: 4) señalan dos deficiencias importantes de las LCE: la carencia de una base teórica sólida y el factor subjetivo de las evaluaciones. Se ha criticado que la mayoría de las evaluaciones que se realizan son intuitivas y existe la necesidad de un enfoque más teórico, basado en los principios de adquisición de segundas lenguas, lo que según algunos sería una medida imprescindible para conseguir progresos importantes en este campo (Guilloteaux 2012: 1, Tomlinson 2003). En cualquier caso, Tomlinson (2012: 168) también reconoce que, aunque hoy día el desarrollo de materiales está más concentrado en la aplicación de teorías a la práctica en lugar de en proponer nuevas formas de seleccionar materiales adecuados, también debe haber más trabajos longitudinales que comprueben el efecto del uso de un material determinado sobre la capacidad comunicativa de los alumnos. Para que las evaluaciones sean más fiables, los estudios deben ser más empíricos. Ello es consistente con Mukundan y Ahour (2010: 343), quienes reconocen que, aunque las LCE con puntuaciones por escala o con respuesta de sí/no consiguen que el proceso de evaluación sea más sistemático y formal, no garantiza que el método sea empírico, ya que sigue habiendo un factor subjetivo en la toma de decisiones a la hora de evaluar.

Como alternativas o aproximaciones complementarias, Mishan y Chambers (2010) han propuesto un diseño del input basado en el uso real de la lengua y no en la intuición de los autores. Esta propuesta sugiere acudir a los estudios de corpus que puedan ayudar a los autores a tener en cuenta los diferentes registros y modos de la lengua y también seleccionar los elementos o contenidos gramaticales que deben incluirse en el libro de texto (Gilmore, 2012: 258). También se está llegando al consenso de que, para avanzar en el campo de la evaluación de materiales, hay que llevar a cabo dos grandes cambios: adoptar un enfoque interdisciplinar y recibir *feedback* desde el aula. Además, Mukundan y Ahour (2010: 348) concluyen que un marco de evaluación más eficaz debe ser más claro, conciso y flexible. Adicionalmente, proponen que se debe prestar más atención a las evaluaciones retrospectivas que a las evaluaciones predictivas, para que los profesores puedan conocer el efecto real de los materiales y realizar sus

adaptaciones correspondientes.

### 2.2.3 Optimización del diseño de LCE

Pese a que algunas limitaciones de las LCE son estructurales o intrínsecas al propio método, otros aspectos ofrecen la posibilidad de mejora. Para diseñar adecuadamente los criterios de evaluación, Tomlinson (2003) propone evitar diseñar criterios con más de una pregunta, así como procurar no utilizar preguntas largas y demasiado abstractas o vagas. La claridad es una necesidad también resaltada por Mukundan y Ahour (2010: 348). Por ejemplo, en la LCE de Tucker (1978) se incluye un criterio denominado “carga funcional” que en las LCE de otros autores se denomina “carga de vocabulario y gramática”. Este criterio puede resultar incomprensible para evaluadores sin experiencia. El mismo problema ocurre con la pregunta de “*¿Hasta qué punto es adecuado el nivel de abstracción?*” de Skierso (1991), o la pregunta de “*¿Es el material preciso?*”, de Bartlett y Morgan (1991). Para que las evaluaciones tengan más fiabilidad, también se deben evitar preguntas dogmáticas y las que se puedan interpretar de formas distintas por diferentes evaluadores. Cunningsworth (1995) sugiere que se utilicen listas con criterios numerosos y con detalle suficiente. Mukundan y Ahour (2010: 346) también han identificado el problema de las “multipreguntas” como característico de numerosas LCE. Esto ocurre cuando un determinado criterio contiene más de una pregunta, lo que puede resultar confuso para los evaluadores y también afectar a la precisión de los resultados de la evaluación. Por ejemplo, en Grant (1987) se incluye el siguiente criterio: “*¿Es atractivo [el material]? ¿Según la edad que tienen tus alumnos, disfrutarán utilizándolo?*”. En este caso el criterio es un compuesto de atracción y adecuación según la edad del aprendiente.

Otro factor de relevancia a la hora de diseñar adecuadamente los criterios de evaluación es el tipo de puntuación elegido. Revisando la literatura, se puede identificar una cierta tendencia entre los evaluadores hacia la selección de puntuaciones medias cuando se trata de una escala de números impares (McColloy y Remsted, 1965). Este problema se conoce como “la tendencia central”, es decir, “*la tendencia a evaluar con la*

*puntuación intermedia aunque la adecuada sea más alta o baja.”* (Grote, 1996). Por ejemplo, en una escala de 1 a 5, se daría una cierta tendencia a seleccionar el número 3. Para evitar este problema, se debe procurar no utilizar una escala de números impares.

A modo de resumen, los requerimientos que deberían hacerse a los instrumentos de evaluación y desarrollo de materiales, de manera acorde con la perspectiva más actual, son los siguientes:

- I. Los estudios deben tener una base teórica más sólida, apoyándose en las aportaciones de diferentes disciplinas a la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas.
- II. Los trabajos deben ser más empíricos y no dejar espacio a tanta subjetividad.
- III. El desarrollo de materiales debe realizar más estudios conectados a la realidad del aula, tomar el aula como el lugar de prueba y considerar el feedback de alumnos y profesores.
- IV. Se debe prestar más atención a evaluaciones retrospectivas en lugar de a las evaluaciones predictivas.
- V. En las evaluaciones/análisis se debe evitar que las preguntas sean abstractas, vagas o difíciles de comprender. Se debe procurar que cada criterio solo contenga una pregunta.

Tomlinson & Masuhara (2004: 7) propusieron unas preguntas para comprobar el correcto diseño de los instrumentos de evaluación de materiales, que son útiles a la hora de valorar si las LCE están adecuadamente elaboradas:

- I. *¿Cada pregunta es un criterio?*
- II. *¿Cada criterio solo contiene una pregunta?*
- III. *¿Todas las preguntas son posibles de contestar?*
- IV. *¿Ninguna pregunta es dogmática?*
- V. *¿Las preguntas son fiables en el sentido de que otros evaluadores las interpretarán de la misma forma?*

A continuación, revisaremos unas LCE/análisis o marcos de evaluación según estos principios y las preguntas de Tomlinson & Masuhara (2004: 7).

#### **2.2.4 Revisión de LCE y marcos de evaluación**

A continuación seleccionamos varias listas de criterios de evaluación y marcos de evaluación y realizaremos dos revisiones de estas listas:

- I. Revisaremos las LCE según las tendencias y preguntas sobre la validez de las evaluaciones resumidas al final del apartado anterior, considerando su base teórica, el tipo de evaluación y sus criterios concretos.
- II. Revisaremos los contenidos de los criterios de las LCE para encontrar la más completa según el resumen de los aspectos universales de los libros de texto de enseñanza de inglés de Ansary & Babaii (2002)

##### **2.2.4.1 Revisión de la validez de las LCE y marco de evaluación**

Las LCE que vamos a revisar son las propuestas por los siguientes autores<sup>1</sup>.

- Tucker (1975).
- Williams (1983).
- Cunningsworth (1995).
- Ur (1996).
- Littlejohn (1998, 2011).
- Litz (2005).

Dedicaremos un apartado de esta sección a cada una de las LCEs ahora mencionadas. Comenzaremos cada apartado con una reproducción de la lista de criterios en cuestión, y proseguiremos con una descripción de sus contenidos. A continuación, en

---

<sup>1</sup> Se excluye el análisis de los libros de profesor en el caso de que esté separado del análisis de los libros de alumno.

el apartado *Base teórica*, trataremos de identificar las teorías lingüísticas y del aprendizaje subyacentes a la LCE propuesta. El siguiente apartado, *Trabajo empírico y tipo de evaluación*, buscará sintetizar los aspectos metodológicos de la LCE, como identificar el tipo de puntuación que se implementa o clasificar la LCE en función de las diversas evaluaciones posibles descritas anteriormente en este trabajo. Finalmente, comentaremos aquellos criterios específicos que resulten particularmente problemáticos.

#### **2.2.4.1.1 LCE de Tucker (1975)**

##### **I CRITERIOS INTERNOS**

###### **- CRITERIOS DE LA PRONUNCIACIÓN**

- Integridad de la presentación
- Adecuación de la presentación
- Adecuación de las prácticas

###### **- CRITERIOS DE LA GRAMÁTICA**

- Adecuación del repertorio de estructuras
- Adecuación de la secuencia
- Adecuación de los modelos de los ejercicios de drill y la visualización de las estructuras
- Adecuación de las prácticas

###### **- CRITERIOS DEL CONTENIDO**

- Carga funcional
- Frecuencia y forma de presentación y reaparición
- Adecuación de los contextos y situaciones

##### **II CRITERIOS EXTERNOS**

- Autenticidad de la lengua
- Disponibilidad de materiales complementarios
- Guía adecuada para profesores no nativos
- Competencia del autor
- Nivel apropiado de integración
- Durabilidad
- Calidad de edición y publicación
- Precio y valor

La lista de criterios de evaluación de Tucker (1975) contiene dos partes: los criterios internos que están relacionados con las competencias lingüísticas

(pronunciación, gramática, etc.) y los criterios externos que examinan otras características del libro como los materiales complementarios, las consideraciones prácticas, etc.

En los criterios internos, están incluidos tres aspectos. Primero, los criterios relacionados con la pronunciación, que examinan si la presentación de la pronunciación es completa, adecuada, y si las prácticas son convenientes. Segundo, los criterios relacionados con la gramática, que examinan si las estructuras son adecuadas, si están apropiadamente secuenciadas y si los ejercicios de *drill* y la visualización de las estructuras son convenientes. Por último, como criterios del contenido, se examinan las funciones y expresiones, la frecuencia y la reaparición de los contenidos y si los contextos y situaciones son adecuados.

Los criterios externos se centran en hasta qué punto la lengua del material es auténtica, si contiene materiales complementarios, si incluye algún tipo de guía para los profesores no nativos, y si el nivel de integración es adecuado. También tienen en cuenta consideraciones prácticas como la durabilidad del libro, la calidad de edición y el precio.

## I. Base teórica

Los criterios internos de esta lista de evaluación están basados en teorías lingüísticas que no tienen en cuenta más que las competencias lingüísticas. Además, dentro de las competencias lingüísticas, solo se examinan cómo se presentan y se practican la pronunciación y la gramática. En los criterios relacionados con la gramática, el criterio de “*Adecuación de los modelos de los ejercicios de drill y la visualización de las estructuras*” deja ver que el autor da mucha importancia a ejercicios mecánicos para practicar los contenidos gramaticales. Al mismo tiempo, los criterios relacionados con las funciones existen pero están separados de los contenidos gramaticales y es otra pista sobre la visión del autor en cuanto a la gramática, deduciéndose que probablemente es poco funcional. Por último, en los criterios externos se distingue la importancia que tienen la autenticidad y la integración de la lengua para el autor.



## II. Trabajo empírico y tipo de evaluación

En la LCE de Tucker aparecen tres métodos de puntuación detrás de cada criterio. VS (*value scale*) es la puntuación de valor que consiste en la evaluación de la importancia del criterio. En una escala de 0-5, si el evaluador considera que el criterio no es nada importante, se puntúa un 0 y si lo considera sumamente importante, sería un 5. Por otro lado, la puntuación MS (*merit scale*) corresponde a la puntuación de mérito. En esta escala de 0-4 es donde los evaluadores deben puntuar según su satisfacción con el libro de texto en el aspecto del criterio. Si puntúa 0 quiere decir que el evaluador opina que el libro de texto evaluado tiene mucha carencia en este aspecto y, al contrario, si puntúa un 4 significa que el evaluador está satisfecho con el libro en cuestión respecto a ese criterio específico. Por último, VMP (*value merit product*) es la combinación de la importancia de los criterios y el mérito del libro en cada aspecto y se puede conseguir multiplicando el VS por el MS.

Este sistema de puntuación es suficientemente sistemático como para poder conseguir unos resultados muy claros, y permite comparar diferentes libros de texto con facilidad. Sin embargo, ello no anula el factor subjetivo del proceso de la evaluación, que convierte la LCE en un trabajo insuficientemente empírico. Además, la escala de puntuación de 0-5 puede causar el problema de “tendencia central” que lleva a los evaluadores a puntuar 3, como hemos comentado anteriormente.

Esta evaluación se basa en las opiniones de los evaluadores sobre unos criterios concretos. Se puede considerar una evaluación predictiva ya que no existe ninguna consideración relacionada con la realidad del aula ni con la situación concreta de la enseñanza.

## III. Criterios concretos

Los criterios “*Adecuación de la presentación*” y “*Adecuación de prácticas*” de los criterios de pronunciación, y “*Adecuación del repertorio de estructuras, de secuenciación y la adecuación de los ejercicios drill y visualización de las estructuras*” pueden tener diferentes respuestas en diferentes evaluadores. Cómo se presentan y se practican los elementos de la pronunciación y los contenidos gramaticales (MCER, 2001) depende de diferentes enfoques a la hora de percibir la lengua y de aproximarse a la enseñanza, por lo que diferentes evaluadores pueden puntuar este criterio de formas muy distintas, aumentando el grado de subjetividad de la evaluación.

Los criterios “*Adecuación de los ejercicios drill y la visualización de las estructuras*” y “*Frecuencia y forma de presentación y reaparición*” contienen dos preguntas y pueden resultar confusos.

Los criterios “*Carga funcional*” y “*Frecuencia y forma de presentación y reaparición*” necesitan elaboración y pueden resultar incomprensibles para evaluadores no expertos (Mukundan y Ahour 2011: 338).

Los criterios “*Integridad de la presentación*”, “*Frecuencia y forma de presentación y reaparición*” y “*Competencia del autor*” son demasiado poco concretos y no se pueden puntuar con facilidad ya que requieren un trabajo detallado de investigación y análisis.

Por último, el criterio de “*Adecuación de los contextos y situaciones*” puede depender de la situación concreta de enseñanza y, sobre todo, de las necesidades reales de los alumnos y sus objetivos de aprendizaje.

#### **2.2.4.1.2. LCE de Williams (1983)**

##### **I. GENERAL**

- Tiene en cuenta los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera aceptados actualmente
  - Se ofrece orientación en la presentación de contenidos lingüísticos
  - Tiene en cuenta la lengua que se habla en casa de los alumnos

- Relaciona los contenidos con la cultura y entorno de los alumnos

## II. DISCURSO

- Basado en un análisis contrastivo del inglés y la lengua 1
- Hay sugerencias sobre cómo enseñar y practicar los elementos del discurso
- Incluye las situaciones relevantes para la realidad de los alumnos
- Permite una variación del acento del no nativo

## III. GRAMÁTICA

- Enfatiza la competencia comunicativa en la enseñanza de elementos estructurales
  - Proporciona modelos adecuados para ejemplificar las estructuras
  - Da instrucciones claras sobre qué respuesta requieren los ejercicios de drills
- Selecciona estructuras que tratan la diferencia cultural entre la lengua 1 y la lengua 2

## IV. VOCABULARIO

- Selecciona el vocabulario basado en la frecuencia de uso, carga funcional, etc.
- Distingue las destrezas receptivas y productivas en la enseñanza del vocabulario
- Presenta el vocabulario en contextos y situaciones adecuados
- Enfoca en problemas de uso relacionado con el entorno social

## V. COMPRENSIÓN LECTORA

- Ofrece ejercicios de comprensión en sentido literal y también figurado
- Relaciona los textos de comprensión lectora con la realidad del alumno
- Selecciona textos que contienen vocabulario dentro de la capacidad del alumno
- Selecciona textos que reflejan una variedad de estilos del inglés contemporáneo

## VI. EXPRESIÓN ESCRITA

- Relaciona los trabajos de expresión escrita con el vocabulario practicado oralmente
  - Proporciona prácticas controladas y redacciones guiadas en una fase temprana
- Relaciona los trabajos de expresión escrita con la edad, los intereses y el entorno del alumno
  - Contiene técnicas para manejar los aspectos de la enseñanza de redacción

## VII. TÉCNICO

- Los aspectos técnicos de la producción y diseño del libro de texto son actuales
- Demuestra calidad en la edición y publicación (tapa, tipografía, ilustración etc.)
  - Es duradero y no demasiado caro
  - La lengua y el estilo del libro son auténticos

La LCE de Williams (1983) contiene 7 categorías: general, discurso, gramática, vocabulario, comprensión escrita, expresión escrita y técnico. En el criterio de consideraciones generales se incluyen la metodología y la atención a la realidad del

alumno. En el criterio de discurso, se examina desde qué enfoque se percibe la enseñanza de la lengua, cómo se presentan y se enseñan los elementos del discurso y también si las situaciones del libro corresponden a la realidad del alumno. En el apartado del vocabulario y gramática se pueden encontrar criterios sobre el enfoque gramatical, los modelos de las estructuras, la relación de estos contenidos con la carga cultural y entorno social y cómo se presentan. En el aspecto de la comprensión lectora, Williams se preocupa por si los ejercicios contienen tanto el significado literal como el figurado, si el vocabulario incluido está al alcance de los alumnos, y si existe una variedad de estilos. En cuanto a la expresión escrita, hay criterios relacionados con la expresión escrita y el vocabulario practicado oralmente, así como con las prácticas controladas en una fase temprana. Tanto en los criterios de expresión como de comprensión escrita, se habla de la relación entre los textos con la realidad del alumno.

## I. Base teórica

Desde el criterio “*Seleccionar estructura que trata la diferencia cultural entre la lengua 1 y la lengua 2*” se puede deducir que la LCE de Williams (1983) parte del estructuralismo como base lingüística, pero al mismo tiempo, las funciones y la competencia comunicativa también tienen cierta importancia en su evaluación, como queda patente mediante la inclusión de los criterios: “*Enfatiza la competencia comunicativa en la enseñanza de elementos estructurales*” y “*Selecciona el vocabulario basado en la frecuencia de uso, carga funcional, etc.*”. Sin embargo, se puede observar que para el autor los ejercicios mecánicos tienen un peso importante en la enseñanza de la gramática. Los alumnos se ven como agentes activos y no receptores pasivos porque se tiene en consideración su perfil y trasfondo cultural. Al mismo tiempo, el contexto de uso y el contexto social son elementos importantes a considerar y también se observa la integración de las destrezas, por lo tanto, se puede decir que en esta evaluación el uso de la lengua tiene cierta importancia.

## II. Trabajo empírico y tipo de evaluación

Esta LCE, por un lado, incluye una columna de puntuación para valorar la importancia de los criterios y una escala de 0-4 para evaluar el libro de texto en estos aspectos. Igual que las evaluaciones ya revisadas, el sistema de puntuación facilita un recuento sistemático del resultado y la comparación de varios libros de texto. No obstante, muchos criterios requieren opiniones subjetivas de los evaluadores. Además, una escala de 0-4 puede causar el problema de “tendencia central” y los evaluadores puntuarán en muchos casos con un 2 a pesar de que su opinión real tenga una puntuación más alta o más baja.

Esta LCE se puede considerar de evaluación predictiva ya que consiste en coleccionar opiniones de evaluadores en lugar de examinar el feedback de los usuarios.

### III. Criterios concretos

En esta evaluación hay criterios excesivamente abstractos: *“Tiene en cuenta la lengua que se habla en casa de los alumnos”*, *“Basado en un análisis contrastivo del inglés y la lengua I”*, *“Enfatiza la competencia comunicativa en la enseñanza de elementos estructurales”*, *“Selecciona el vocabulario basado en la frecuencia de uso, carga funcional, etc.”*, *“Distingue las destrezas receptivas y productivas en la enseñanza del vocabulario”*. Para saber hasta qué punto se cumplen estos criterios exactamente, se necesitan realizar análisis más detallados para que las respuestas no sean impresiones subjetivas.

Además, también existen preguntas abstractas que pueden resultar difíciles de contestar o incluso comprender para los evaluadores no expertos, por ejemplo: *“Enfoca en problemas de uso relacionado con el entorno social”*. Por otra parte, hay una pregunta dogmática que da por supuesto un enfoque lingüístico: *“Basado en un análisis contrastivo del inglés y la lengua I”*, ya que al proponer este criterio se da por supuesto que el enfoque debe ser lingüística contrastiva. Mientras tanto, el criterio *“Tiene en cuenta los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera aceptados*

*actualmente*” puede obtener diferentes opiniones y respuestas desde diferentes autores si estos tienen formaciones distintas o no coinciden en la postura metodológica.

#### **2.2.4.1.3 LCE de Cunningsworth (1995)**

##### **I. OBJETIVOS Y ENFOQUES**

- ¿Los objetivos del libro de texto corresponden cercanamente a los objetivos del programa de enseñanza y las necesidades de los alumnos?
- ¿El libro de texto se ajusta a la situación de enseñanza/aprendizaje?
- ¿Cómo de comprensible es el libro de texto? ¿Cubre la mayoría o todo lo que se necesita? ¿Es un buen recurso para los estudiantes y los profesores?
- ¿Es el libro de texto flexible? ¿Permite diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje?

##### **II. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN**

- ¿Qué componentes contiene el conjunto de materiales (e.g. libro de estudiante, libro de profesor, cuaderno de ejercicios, cassettes, etc)?
- ¿Cómo están organizados los contenidos (según las estructuras, funciones, temas, o destrezas)? ¿La organización es adecuada para los alumnos y profesores?
- ¿Cómo está secuenciados los contenidos (basado en la complejidad, facilidad de aprendizaje o utilidad, etc.)?
- ¿La clasificación y la progresión son adecuadas para los alumnos? ¿Les permite cumplir también requisitos que están fuera de la programación?
- ¿Hay un reciclaje y revisión adecuada?
- ¿Existen secciones de referencia para la gramática, etc.? ¿Hay una parte del material adecuado para el estudio individual?
- ¿Es fácil encontrar la ruta del libro de texto? ¿El diseño de la apariencia es claro?

##### **III. CONTENIDO LINGÜÍSTICO**

- ¿El libro de texto cubre los elementos gramaticales principales apropiados para cada nivel, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos?
- ¿El libro de texto incluye materiales para el trabajo de pronunciación? Si es así, ¿qué contenidos están cubiertos?
- ¿El libro de texto tiene en cuenta estructuras y convenciones de la lengua por encima del nivel de la oración, por ejemplo, cómo participar en una conversación, cómo estructura una redacción extensiva, cómo identificar los puntos principales en un texto de lectura (más relevante en los niveles intermedio y avanzado)?
- ¿Se consideran el estilo y adecuación? Y si es así, ¿el estilo lingüístico se ajusta a la situación social?

##### **IV. DESTREZAS**

- ¿Las cuatro destrezas está adecuadamente cubiertas, teniendo en cuenta los objetivos del curso y los requisitos de la programación?
- ¿Hay materiales para el trabajo de destrezas integradas?
- ¿Los textos de lectura y las actividades asociadas son adecuados para el nivel de los alumnos? ¿Son interesantes? ¿Hay suficientes materiales de lectura?
- ¿Los materiales de comprensión oral están bien grabados? ¿Se parecen a lo auténtico y están acompañados por información de contexto, preguntas y actividades que ayudan la comprensión?
- ¿Los materiales de expresión oral están bien diseñados para preparar a los alumnos para las interacciones de la vida real?
- Las actividades de expresión escrita son adecuadas en cuanto a la cantidad de guía/control, nivel de corrección, organización de piezas más largas de redacción y el uso apropiado de estilo?

#### V. TEMA

- ¿Hay suficientes materiales de real interés para los alumnos?
- ¿Hay suficiente variedad y alcance de temas?
- ¿Los temas ayudan a expandir la consciencia de los estudiantes y enriquecer su experiencia?
- ¿Los temas son suficientemente sofisticados a pesar de la limitación del nivel del alumno?
- ¿Tus alumnos serán capaces de relacionarse con los contextos sociales y culturales presentados en el libro de texto?
- ¿El género masculino y femenino se tratan con igualdad en el libro de texto?
- ¿Hay referencia a diferentes grupos étnicos, profesiones, etc.?

#### VI. METODOLOGÍA

- ¿Qué enfoque/enfoques de aprendizaje de lengua toma el libro de texto? ¿Es apropiado para la situación de enseñanza/aprendizaje?
- ¿Hasta qué punto el alumno se trata como agente activo en el libro de texto? ¿Se ajusta a los estilos de aprendizaje y sus expectativas?
- ¿Qué técnicas se usan para presentar/practicar los elementos lingüísticos? ¿Son adecuados para los alumnos?
- ¿Cómo se enseñan las diferentes destrezas?
- ¿Cómo se desarrollan las habilidades comunicativas?
- ¿El material incluye consejos/ayuda para los alumnos para desarrollar destrezas y estrategias de aprendizaje?
- ¿Se espera que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje? (e.g. proponerse sus propias metas individuales de aprendizaje)

#### VII. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

- ¿Cuánto cuesta el conjunto del material? ¿Representa una buena relación calidad-precio?
- ¿Los libros son fuertes y duraderos? ¿Son atractivos en la apariencia?
- ¿Son fáciles de conseguir? ¿Se puede conseguir más cantidad a corto plazo?

- ¿Hay partes del libro que requieren equipamientos particulares como un laboratorio de lengua, VCR? ¿Si es así, tienes estos equipamientos disponibles?

## I. Base teórica

Desde los criterios de la LCE de Cunningsworth (1995) se puede deducir en qué teorías están basados los criterios que describen un modelo ideal de un libro de texto: Primero, desde el criterio “*¿Qué enfoque/enfoques de aprendizaje de lengua toma el libro de texto? ¿Es apropiado para la situación de enseñanza/aprendizaje?*” se puede deducir que Cunningsworth (1995) considera posible un enfoque ecléctico. Además, las competencias comunicativas y la interacción tienen un papel importante en su enfoque de enseñanza. Véase el criterio: “*¿Cómo se desarrollan las habilidades comunicativas? ¿Los materiales de expresión oral están bien diseñados para preparar a los alumnos para las interacciones de la vida real?*”

Queda patente que los alumnos se consideran agentes activos: “*¿Hasta qué punto el alumno se trata como agente activo en el libro de texto? ¿Se ajusta a los estilos de aprendizaje y sus expectativas?*”. El alumno juega un papel central, pues se valora su situación, intereses y necesidades. Ello se observa, por ejemplo, en los siguientes criterios: “*¿Qué técnicas se usan para presentar/practicar los elementos lingüísticos? ¿Son adecuados para los alumnos? ¿Los objetivos del libro de texto corresponden cercanamente a los objetivos del programa de enseñanza y las necesidades de los alumnos?*”. Al mismo tiempo, en esta LCE se pueden encontrar también criterios basados en creencias de las teorías de aprendizaje, por ejemplo en: “*¿Hay un reciclaje y revisión adecuada?*”, o también en los criterios: “*¿El material incluye consejos/ayuda para los alumnos para desarrollar destrezas y estrategias de aprendizaje?*” y “*¿Se espera que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje? (e.g. proponerse sus propias metas individuales de aprendizaje)*”

## II. Trabajo empírico y tipo de evaluación



Como ocurre en casos anteriores, el trabajo de Cunningsworth (1995) incluye una serie de criterios que deben ser evaluados de manera subjetiva. Se trata de una evaluación predictiva orientada a seleccionar un material que se ajuste a las necesidades de la situación concreta, como indica el propio autor. Aun así, incluye también algunas preguntas que dejan entrever una tendencia a la evaluación “en-uso”: *¿Los objetivos del libro de texto corresponden cercanamente a los objetivos del programa de enseñanza y las necesidades de los alumnos? ¿El libro de texto se ajusta a la situación de enseñanza/aprendizaje?”*

### III. Criterios concretos

Entre los criterios de la LCE de Cunningsworth existen preguntas abstractas que requerirían un análisis para contestar, por ejemplo: *“¿Es el libro de texto flexible? ¿Permite diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje?”, “¿Cómo están secuenciados los contenidos (basado en la complejidad, facilidad de aprendizaje o utilidad etc?)”, “¿Hay un reciclaje y revisión adecuada?”, “¿Es fácil encontrar la ruta del libro de texto? ¿El diseño de la apariencia es claro?”, “¿Cómo se enseñan las diferentes destrezas?”, “¿Cómo se desarrollan las habilidades comunicativas?” y “¿Se espera que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje? (e.g. proponerse sus propias metas individuales de aprendizaje)”*. Estas preguntas describen cómo deben ser los libros de texto según la posición del autor con respecto a ciertas teorías lingüísticas y de aprendizaje, pero para utilizarse como criterios en una LCE deberían estar más elaboradas y ganar especificidad, de forma que se eviten evaluaciones excesivamente subjetivas y vagas.

Al mismo tiempo, en esta LCE se cuenta con numerosos criterios que contienen más de una pregunta y a veces sobre aspectos diferentes, como por ejemplo: *“¿Cómo de comprensible es el libro de texto? ¿Cubre la mayoría o todo lo que se necesita? ¿Es un buen recurso para los estudiantes y los profesores?”*, o *“¿La clasificación y la progresión son adecuadas para los alumnos? ¿Les permite cumplir también requisitos que están fuera de la programación?”*, por identificar solo dos casos. Como se ha

comentado más arriba, este tipo de preguntas resultan problemáticas y por lo tanto deberían ser reformuladas para evitar solapamientos conceptuales y ganar precisión.

#### **2.2.4.1.4. Ur 1996**

- Los objetivos son explícitos en una introducción y están implementados en el material.
- Enfoque aceptable educacionalmente y socialmente para la comunidad meta.
- Diseño claro y atractivo; fácil de leer
- Dispone de materiales visuales adecuados
- Temas y tareas interesantes
- Temas y tareas variados para satisfacer a alumnos de diferentes niveles, estilos de aprendizaje, intereses, etc. Instrucciones claras.
- Cobertura sistemática de la programación. Organización y progresión clara de los contenidos (secuenciado según la progresión de dificultad).
- Revisión periódica y exámenes
- Mucha cantidad de lengua auténtica
- Buena explicación y práctica de pronunciación
- Buena explicación y práctica de vocabulario
- Buena explicación y práctica de gramática
- Prácticas de fluidez en todas las destrezas
- Ayuda a los alumnos a desarrollar sus estrategias de aprendizaje y volverse independiente en su aprendizaje
- Guía adecuada para el profesor, no demasiado trabajo de preparación
- Audio cassettes

En la LCE de Ur (1996) pueden distinguirse, por una parte, criterios destinados a evaluar el conjunto de un libro de texto: los objetivos, los temas y tareas, la programación, organización y progresión de los contenidos, y la existencia de revisiones y exámenes. Por otro lado, pueden identificarse criterios relacionados con los contenidos concretos de la lengua, que cubren la explicación y práctica de la pronunciación, el vocabulario y la gramática, así como las destrezas y la autenticidad de la lengua. Con respecto al diseño del material, algunos criterios buscan detectar si el diseño es claro y atractivo, así como si el libro de texto resulta fácil de leer. Finalmente, conviene resaltar

cómo esta LCE incluye criterios relacionados con el interés y las necesidades individuales del alumno, así como con la mejora de estrategias de aprendizaje.

## I. Base teórica

En esta LCE no solo se examinan los aspectos relacionados con la lengua, como las competencias lingüísticas de pronunciación, vocabulario, o gramática, sino que también se tienen en cuenta las estrategias de aprendizaje y las diferencias individuales del alumno. Del criterio “*Prácticas de fluidez en las cuatro destrezas*” se puede deducir que el autor apoya un método de prácticas de la lengua no enfocado en la comunicación.

## II. Trabajo empírico y tipo de evaluación

El sistema de evaluación es parecido al de la LCE de Tucker (1975), ya que se evalúa la importancia de los criterios y, a continuación, el mérito del libro. De la misma manera, los evaluadores puntúan los criterios en base a sus opiniones subjetivas y, por lo tanto, no se puede considerar un trabajo empírico.

Esta evaluación se debe considerar predictiva ya que no cubre el uso ni el feedback desde el aula. Sin embargo, contiene dos criterios que guardan relación con la situación concreta de la enseñanza: “*Enfoque aceptable educacionalmente y socialmente para la comunidad meta*” y “*Temas y tareas variados para satisfacer a alumnos de diferentes niveles, estilos de aprendizaje e interés*”. Ambos criterios podrían tener cabida en una evaluación “en-uso” para considerar si el material se ajusta o no a la situación concreta de enseñanza.

## III. Criterios concretos

De nuevo nos encontramos con una serie de criterios que contienen más de una pregunta y, en consecuencia, pueden causar problemas durante la evaluación.

Cabe mencionar que el criterio “*Temas y tareas interesantes*” podría llegar a evocar respuestas diferentes dependiendo del evaluador, ya que el interés potencial del material puede ser función del perfil de los alumnos. Solo se podrá contestar de forma fiable cuando ya se conozcan las características de los alumnos.

El criterio de “*Mucha cantidad de lengua auténtica*” es una pregunta dogmática y polémica. Asume que una característica positiva de los materiales es tener mucha cantidad de lengua auténtica en el libro de texto, mientras en el campo de la enseñanza de lenguas sigue existiendo mucha disputa sobre “el mito de lo auténtico” (Richards, 2005: 11-16).

El criterio “*Cobertura sistemática de la programación. Organización y progresión clara de los contenidos. (secuenciado según la progresión de dificultad)*” es una pregunta que plantea serias dificultades a la hora de ser evaluada, ya que requiere una investigación y un análisis detallado del material que no está facilitado en la LCE.

El criterio “*Buena explicación y práctica de la pronunciación, vocabulario, y gramática*” puede elicitar diferentes respuestas en diferentes evaluadores. Cómo se presentan y se practican el vocabulario, los elementos de la pronunciación, los contenidos gramaticales (MCER, 2001:148) dependerá de los diferentes enfoques referentes a la enseñanza de segundas lenguas. Por lo tanto, diferentes evaluadores pueden puntuar este criterio de formas muy distintas y ello aumenta el grado de subjetividad de la evaluación.

El criterio “*Ayuda a los alumnos a desarrollar sus estrategias de aprendizaje y volverse independiente en su aprendizaje*” es una pregunta que podría ser inadecuadamente comprendida por los evaluadores o profesores sin experiencia. Es una pregunta abstracta y difícil de contestar que requiere elaboración para ser transformada en preguntas más concretas y específicas.

#### **2.2.4.1.5 LCE de Litz 2005**

### PERFIL DEL ESTUDIANTE

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo: masculino \_\_\_\_ femenino \_\_\_\_
3. Trasfondo cultural:
4. Profesión:
5. Motivación: 1    2    3    4    5    6    7    8    9    10  
(1= muy motivado, 10=poco motivado)
6. Educación:
7. Conocimientos
- 7.1 Conocimientos de inglés 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 7.2 Conocimientos del mundo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(1=extensivo, 10=mínimo)
8. Intereses: \_\_\_\_\_

### ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DEL ESTUDIANTE

1. ¿Por qué estudias inglés?
2. ¿Dónde esperas utilizar el inglés en el futuro? (Por ejemplo: En qué contexto o situación)
3. Orden entre las siguientes destrezas de la lengua según la importancia de 1 (importante) a 6 (no importante)  
comprensión lectora                      comprensión oral  
expresión escrita                      expresión oral  
vocabulario                      gramática
4. ¿Qué porcentaje de tiempo crees que se debería dedicar a cada destreza?
5. ¿Qué esperas aprender de estas clases?
6. ¿Cuáles son tus puntos fuertes y puntos débiles de la lengua?
7. ¿Tienes algún estilo de aprendizaje favorito? ¿Si es así, cuál es?
8. ¿Prefieres aprender solo, en pareja o en grupo?
9. ¿Prefieres aprender el acento británico o americano, o los dos?
10. ¿Te gusta utilizar un libro de texto? ¿Por qué?

Formulario del la evaluación del libro de texto para los estudiantes

1= totalmente desacuerdo    10= totalmente de acuerdo

#### A/ Consideraciones prácticas

1. El precio del libro de texto es razonable.

- |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|    | 1                                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. | El libro de texto es fácil de conseguir |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

B/Apariencia y diseño

- |    |  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 3. | La apariencia y diseño son apropiados y claros |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

- |    |  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 4. | El libro de texto está organizado de forma eficaz. |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

C/ Actividades

- |    |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 5. | El libro de texto proporciona un equilibrio de actividades (e.g. Hay una distribución entre los ejercicios libres y controlados, y tareas que prestan atención tanto en la fluidez como en una producción correcta) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |    |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 6. | Las actividades promueven suficientes prácticas comunicativas y significativas. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |    |  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 7. | Las actividades incluyen trabajos individuales, en pareja o en grupo |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

- |    |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 8. | Los contenidos gramaticales y el vocabulario se presentan en contextos motivadores y realistas. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 9. | Las actividades promueven respuestas creativas, originales e independientes. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

D/ Destrezas

- |     |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 10. | Los materiales incluyen y prestan atención en las destrezas que necesito practicar. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 11. | Los materiales proporcionan un buen equilibrio entre las cuatro destrezas. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |     |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 12. | El libro de texto presta atención a las sub-destrezas, por ejemplo, escuchar para capturar las ideas generales, tomar notas, leer para conseguir información principal de un texto etc. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

E/ Tipo de lengua

- |     |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 13. | La lengua que se usa en el libro de texto es auténtica, es como se usa el inglés en la vida real. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 14. | La lengua que se usa es del nivel actual de mis habilidades de inglés. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |     |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 15. | La progresión de los contenidos gramaticales y el vocabulario es apropiada. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 16. | Los contenidos gramaticales están presentados con ejemplos y explicaciones breves y fáciles. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

- |     |  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17. | Las funciones coinciden con las que podré necesitar usar en el futuro. |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18. | La lengua representa un rango diverso de registros y acentos.          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

#### F/Tema y contenido

- |     |  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 19. | Los temas y contenidos del libro de texto son relevantes para mis necesidades como alumno de inglés. |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 20. | Los temas y contenidos del libro de texto son generalmente realistas.                                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 21. | Los temas y contenidos del libro son interesantes, desafiantes y motivadores.                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 22. | Hay suficiente variedad en los temas y el contenido del libro de texto.                              |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 23. | Los materiales no son parciales culturalmente y no tienen estereotipos negativos.                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

#### G/Opinión general

- |     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 24. | El libro de texto hace aumentar mi interés en el aprendizaje de inglés. |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 25. | Seleccionaría este libro de nuevo para estudiar.                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|     | 1   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

El trabajo de Litz (2005) no solo es una lista de criterios sino un marco de evaluación que contiene dos encuestas para conocer la situación concreta de enseñanza y aprendizaje. Consta de una encuesta sobre el perfil de los alumnos y una encuesta sobre las necesidades de los alumnos, así como de dos LCE sobre el libro de texto, una para los alumnos como evaluadores y otra para los profesores.

La encuesta del perfil del alumno recoge información personal como la edad, el sexo, el tranfondo cultural, profesión, motivación, formación e intereses. La encuesta sobre las necesidades del alumno pregunta por los motivos de aprendizaje, la importancia que tienen las 4 detrezas, el vocabulario y la gramática. También pide información sobre sus perspectivas de las clases, el estilo de aprendizaje que prefiere, etc.

Las LCE contienen criterios organizados en las mismas categorías: consideraciones prácticas, diseño, actividades, destrezas, tipo de lengua, tema y contenido, y la conclusión.

## I. Base teórica

Del marco de evaluación de Litz (2005) se puede deducir que la base teórica del trabajo consiste en la lengua en uso, ya que los contextos y las funciones son importantes para este enfoque. Efectivamente, en el criterio “*Las funciones lingüísticas coinciden con el inglés que usaré en el futuro*” se examina si las funciones satisfacen las futuras necesidades comunicativas del alumno, y en el criterio “*Los contenidos gramaticales y palabras nuevas se presentan en contextos motivadores y realistas*”, se puede observar la importancia que se otorga al contexto de la lengua.

En este marco de evaluación, el alumno deja de ser un elemento pasivo que solo recibe “conocimientos” y se convierte en un agente activo del que cualquier información es importante. Las encuestas sobre el perfil y las necesidades de los alumnos son, por tanto, una prueba de la relevancia del perfil de los alumnos y subraya la necesidad de recabar información relativa a sus conocimientos previos.

En este marco, aparte de las competencias lingüísticas, también se mencionan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Por ejemplo, en la categoría de “destrezas” se mencionan las sub-destrezas de tomar notas y de buscar información haciendo *skimming* (lectura rápida para identificar ideas o frases claves), y en la encuesta sobre las necesidades del alumno, se pregunta por el estilo de aprendizaje de preferencia.

A partir de determinados criterios se desprende la presencia implícita de teorías del aprendizaje. Por ejemplo, la teoría de la Zona del Desarrollo Próximo de Vigotsky (1931; 1989: 133) en el criterio: “*Existen actividades de trabajo en pareja o en grupo*”. Al mismo tiempo, se presta atención también a la variedad de la lengua, las diferencias de registros y acentos tanto en la encuesta de necesidades como en las LCE.



## II. Trabajo empírico y tipo de evaluación

Las LCE incluyen una escala de puntuación de 1 a 10, donde 1 representa que el evaluador está en desacuerdo totalmente con la opinión del criterio y 10 significa que el evaluador está totalmente de acuerdo con el criterio. La escala de puntuación permite presentar los resultados de forma sistemática y también una comparación fácil entre diferentes libros de texto. Sin embargo, como se ha resaltado numerosas veces ya, no puede evitar cierta subjetividad en la evaluación.

Este marco de trabajo puede clasificarse como una evaluación “en-uso”, pues permite discernir si el material se ajusta o no a la realidad de la enseñanza. En consecuencia, esta evaluación solo se puede realizar después de poner el material en práctica en el aula. Con una evaluación de este tipo es posible ganar información sobre la opinión de los alumnos (feedback) y de los profesores sobre el libro de texto. Como habíamos comentado antes, las evaluaciones retrospectivas son particularmente populares dentro del campo actual de la evaluación de materiales, ya que conecta los trabajos de desarrollo de materiales con la realidad del aula –que, al fin y al cabo, es el lugar más importante donde se genera el fenómeno de enseñanza-aprendizaje-. Este marco tiene un valor especial al involucrar a los alumnos en la evaluación. Estos, a pesar de su falta de formación como evaluadores de materiales, son los auténticos usuarios de los libros de texto y los sujetos más afectados en el proceso del uso de los libros. Por lo tanto, más que nadie, ellos pueden y deben evaluar los materiales.

## III. Criterios concretos

En este apartado solo revisaremos los criterios de las LCE para los profesores y no las LCE para los alumnos ni las encuestas.

Se identifican con facilidad ciertos criterios que guardan una cierta ambigüedad en su formulación. Véase el ejemplo: “*El libro de texto está organizado de forma eficaz*”,

cuya respuesta puede tener diferentes opiniones desde diferentes evaluadores dependiendo de la formación y la creencia metodológica del evaluador.

Son numerosos los criterios que resultan difíciles de utilizar directamente y de manera fiable sin llevar a cabo un análisis más detallado. Sirva como ejemplo el criterio “*El libro de texto contiene actividades equilibradas (por ejemplo, actividades libres y controladas y tareas enfocadas tanto en fluidez como en corrección.)*”. Es obvio que un juicio a simple vista del libro de texto no permite una evaluación adecuada de este criterio, que requiere un análisis de tipo empírico. Otro buen ejemplo es el criterio “*El material aporta equilibrio entre las 4 destrezas de la lengua.*”, pues una respuesta fiable y válida requeriría, por ejemplo, un análisis de la frecuencia de actividades referentes a cada destreza y una posterior comparación de los valores numéricos obtenidos, y no una mera afirmación basada en una inspección breve del material.

#### **2.2.4.1.6. Marco de Análisis de Littlejohn 1998**

##### Aspectos de un análisis de materiales de enseñanza de lenguas

#### **I. PUBLICACIÓN**

- El lugar que ocupa el libro del alumno en una serie de materiales
- El formato de publicación del libro del alumno.
- Subdivisión del libro de alumno en secciones
- Subdivisión de las secciones en sub-secciones
- Continuidad
- Ruta
- Acceso

#### **II. DISEÑO**

- Objetivos
- Principios de selección
- Principios de secuenciación
- Temas y enfoque de la cuestión de los temas
- Tipo de actividades de enseñanza/aprendizaje
- Qué les exige hacer a los alumnos

- Cómo están involucradas las competencias de procesar de los alumnos (conocimientos, sentimientos, habilidades, destrezas)
- Participantes: quién hace el qué y con quién
- El papel de los alumnos
- El papel de los profesores
- El papel de los materiales en su conjunto.

### **Niveles de análisis de materiales de enseñanza de lengua**

- I. “Qué hay en los materiales”
  - descripción
  - aspectos físicos de los materiales
  - secuencias principales en las secciones instruccionales
- II. “Qué se les exige a los usuarios”
  - subdivisión en tareas constituyentes
  - un análisis de tareas: ¿Qué se espera que hagan los alumnos? ¿Con quién? ¿Con qué contenido?
- III. “Cuáles son las implicaciones”
  - deducir los objetivos, principios de selección y secuenciación que se pueden deducir
  - deducir el papel de los profesores y alumnos
  - deducir la exigencia de las competencias de procesar a los alumnos

### **Listado de las características explícitas de una serie de materiales**

Título:

Editorial:

- I. El libro de texto como un conjunto

- Tipo:
- Usuario pretendido:
- edad:                      escuela: localidad:
- Extensión

- a. Componentes:

- b. Tiempo estimado en total:

- Diseño
- Distribución:

a. Material	profesor	alumno
audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
transcripción audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
guía de uso del material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
guía de metodología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
práctica extra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. acceso		
programación general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lista de vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ruta del material		
Especificada	<input type="checkbox"/>	
Determinada por el usuario	<input type="checkbox"/>	
- Subdivisión		

II. Visión general de un extracto del libro del alumno

1. Longitud
2. Secuencia de actividades

**Preguntas del análisis de las tareas**

I. ¿Qué se espera que hagan los alumnos?

- Toma de turno
- Atención
- Operación mental

II. ¿Con quién?

III. ¿Con qué contenido?

A. Input para los alumnos

- Forma
- Fuente
- Característica

B. Output de los alumnos

- Forma
- Fuente

- Característica

### Análisis de las tareas

#### I. ¿Qué se espera que hagan los alumnos?

- Toma de turno
- Iniciar
- Responder
- No exigido
- Atención
- Sistema de la lengua (normas o formas)
- Significado
- Significado/sistema/relación forma
- Operaciones mentales (Detalles según lo que se encuentra en el libro de texto)

#### II. ¿Con quién? (Detalles según lo que se encuentra en el libro de texto)

#### III ¿Con qué contenido?

- Input para los alumnos
- Forma
- Fuente
- Característica
- Output de los alumnos
- Forma
- Fuente
- Característica

### Correspondencia entre los niveles del análisis y las características explícitas de un libro de texto

Niveles de inferencia	Evidencia correspondiente en los análisis
Aspectos de los materiales: Publicación	
Fase 1 “¿Qué hay en los materiales?”	
El lugar que ocupa el libro del alumno en una serie de materiales distribución	EN/A3 extensión, A5
El formato de publicación del libro del alumno. Diseño	EN/A3 extensión, A4 d
Subdivisión del libro de alumno en secciones	EN/A7 subdivisión, B2

secuenciación de actividades	
Subdivisión de las secciones en sub-secciones	EN/A7 subdivisión, B2
secuenciación de actividades	
Continuidad	EN/A7 subdivisión, B2
secuenciación de actividades	
Ruta	EN/A6 ruta
Acceso	EN/A5b
Aspectos de los materiales: Diseño	
Fase 2“Qué se les exige a los usuarios”	
Cuestión de los temas y atención	TA/III ¿Con qué contenido?
Tipos de actividades de enseñanza/aprendizaje	TA/I ¿Qué se espera que hagan los alumnos?
Participación: quién hace qué con quién	TA/II ¿Con quién?
Fase 3“Qué implicaciones tienen”	
Objetivos	Programación, secuencia de actividades (EN/B2)
Principios de selección	Características de las tareas (TA/III)
Principios de secuenciación	
Secuencia de las tareas	
El papel de los profesores	Distribución (EN/A5), toma de turno (TA/1A)
El papel de los alumnos (en clase)	Fuente (TA/III)
El papel de los alumnos (en el aprendizaje)	
Exigencia de las competencias de procesar (TA/I-III)	
El papel de los materiales como un conjunto	Deducción desde las fases 1-3
EN (Explicit nature): Listado de las características explícitas de una serie de materiales	
TA (Task analysis): Análisis de las tareas	
A3, A4, I, II, III elemento/pregunta en el análisis correspondiente	

En el análisis de materiales de enseñanza de lengua de Littlejohn (1998, 2011) se propone no solo un análisis, sino todo un marco de trabajo completo. En este sentido, se puede afirmar que el marco de evaluación de Littlejohn (1998, 2011) es la propuesta más importante en el campo del desarrollo de los materiales de enseñanza de lengua para muchos autores (e.g. Tomlinson 2003, Mukundan y Ahour 2010, Guilloteaux 2012). Sugiere que, primero, se ha de analizar la situación de uso de los materiales en los siguientes aspectos: el contexto cultural, la institución, el curso (los objetivos propuestos, los contenidos, la metodología y los métodos de evaluación), los profesores y los

alumnos. Después, se deberá realizar el análisis que se detalla en el trabajo de Littlejohn (1998, 2011) y, a continuación, se examinará hasta qué punto el material se ajusta a la situación de uso. Finalmente, también propone una serie de acciones que pueden ser ejecutadas una vez realizado el análisis: rechazar el material, adoptar el material, adaptar el material, complementar el material, etc.

El método del análisis consiste en, primero, exponer los aspectos generales sobre los que se ha de examinar y, a continuación, implementar tres fases o niveles de análisis. Primero se observa objetivamente el contenido de los materiales, después se examina qué se les exige hacer a los usuarios mediante un análisis de las tareas que propone el libro y, por último, se identifican las implicaciones que pueden derivarse de los primeros dos niveles de análisis. Para realizar este análisis, el trabajo contiene: un listado de los aspectos sobre los que se debe examinar el libro de texto, una descripción de las tres fases o niveles de análisis, y finalmente los dos análisis concretos: una descripción objetiva del material y un análisis de las tareas del libro de texto.

Littlejohn (1998, 2011) primero expone los aspectos generales a los que el examinador debe prestar atención para analizar y evaluar un libro de texto, categorizados en “publicación” y “diseño”. La parte de la publicación del material consiste en lo “tangible” del libro de texto, su aspecto físico, y evalúa el lugar que ocupa el libro de texto en una serie, su formato y cómo está dividido en secciones y sub-secciones. También tiene en cuenta la continuidad o coherencia que existe entre las unidades y si el orden del uso del material está predeterminado.

El siguiente apartado, denominado “diseño”, se centra en los objetivos del libro de texto, en cómo están seleccionados y secuenciados la lengua y los contenidos, y en las actividades del material y aspectos relacionados.

Para descubrir cómo un libro de texto se comporta en los aspectos mencionados, el primer nivel o fase de análisis consiste en una descripción objetiva que incluye: los datos bibliográficos del libro, el tipo de usuarios adecuados, los componentes y el diseño

de la apariencia. Después, se examina la distribución de los componentes del libro de texto entre el profesor y el alumno: las audiciones, las resoluciones de los ejercicios, guía de uso del libro, etc. Por último se describen las secciones del libro y se expone un extracto del mismo. Con este análisis, por tanto, se puede obtener de forma directa y rápida una visión general del material.

Como la segunda fase del análisis, se analizan detalladamente las tareas del material en varios aspectos: ¿Quién toma la iniciativa del habla? ¿En qué se ha de prestar la atención durante la tarea? ¿Qué operaciones mentales se realizan? ¿Con quién se realizan las tareas y qué input se utiliza? ¿Qué tipo de output se espera de los alumnos?.

Finalmente, y a modo de conclusión para resumir las implicaciones que tienen los resultados en el análisis de los niveles de “¿qué hay en los materiales?” y “qué se les exige a los alumnos”, Littlejohn (1998, 2011) aporta un valioso marco donde se relacionan los aspectos de análisis y los criterios concretos de los dos niveles de análisis.

## I. Base teórica, trabajo empírico y tipo de evaluación

El análisis de Littlejohn (1998, 2011), a diferencia de la mayoría de las LCE, no cuenta con preguntas o criterios para que los evaluadores puntúen con su opinión subjetiva o su impresión, sino que describe objetivamente diversos aspectos del libro de texto en la primera fase de análisis y examina las tareas también de forma objetiva. En consecuencia, el análisis es puramente descriptivo y no permite deducir de forma directa ninguna aportación teórica. El objetivo del autor es precisamente desarrollar un marco de evaluación que no consista en generar preguntas (criterios) destinados a dilucidar en qué medida un libro de texto determinado se ajusta a un ideal inexistente de libro de texto (Littlejohn 1998, 2011). Por este motivo, el análisis de Littlejohn no incluye un sistema de puntuación por escalas que trate de cuantificar la percepción subjetiva del evaluador. Las implicaciones que se deduzcan de las descripciones empíricas sí se podrán relacionar y contrastar con teorías relacionadas con la enseñanza de lenguas, pero estas



implicaciones solo se pueden obtener a la hora de aplicar el análisis. Este marco de trabajo se puede considerar un trabajo empírico.

Según Tomlinson (2003), el trabajo de Littlejohn (1998, 2011) es de los pocos que aplican de forma estricta y correcta el término de “análisis”. Como indica el marco de evaluación del propio estudio, este análisis se puede utilizar como una evaluación “pre-uso” destinado a seleccionar un libro de texto mediante el estudio de la situación concreta de enseñanza, para después tomar acciones relativas al rechazo o la adopción del material, su adaptación o complementación (Tomlinson 2012: 148). También brinda la posibilidad de ser utilizado como evaluación “en-uso” para confirmar si el material que se está usando se ajusta o no al contexto de aprendizaje y ayudar al profesor a reflexionar sobre el material, animándole de esta manera a adaptarlo o complementarlo para conseguir unos resultados de enseñanza óptimos.

## II. Criterios concretos

En el análisis de Littlejohn se puede considerar que cada criterio solo incluye un único contenido, y tampoco existen preguntas dogmáticas porque no se impone ni expone ninguna teoría. Sin embargo, en los criterios de los dos análisis es posible identificar algunas preguntas que, en su formulación aislada, quizá podrían resultar difíciles de comprender para los evaluadores sin experiencia, quienes se verían obligados a leer las explicaciones para poder aplicarlos: “*Toma de turno*”, “*Iniciar*”, “*Responder*”, “*Ruta del material*”, etc.

### 2.2.4.2 Revisión de los contenidos las LCE y marcos de evaluación

En el apartado anterior hemos descrito en detalle las LCE más relevantes disponibles actualmente en la literatura. No obstante, esta serie de descripciones requiere ser resumida para facilitar su comprensión y para identificar el patrón de aparición de determinados criterios a lo largo de diversas LCE. Una manera adecuada de llevar a cabo este esfuerzo de simplificación consiste en adaptar la propuesta de Ansary & Babaii

(2002), quienes realizaron una revisión detallada de varias listas de criterios de evaluación para identificar los elementos que las LCE consideraban importantes para evaluar y seleccionar un libro de texto apropiado, con el objetivo de llegar a elaborar un resumen de los aspectos comunes y más importantes que se pueden considerar universales para ser evaluados de los libros de texto. Del resumen de criterios propuesto por Ansary & Babaii (2002: 5) extraemos la parte de “presentación del contenido” para revisar los contenidos de las seis LCE o marcos de evaluación ya mencionados en el apartado previo. Los aspectos resumidos por Ansary & Babaii (2002: 5) son los siguientes (Ver Tabla 2.1.):

<b>Presentación de los contenidos de LCE de Ansary &amp; Babaii</b>
Declarar las metas y objetivos
para el curso
para las unidades (temas)
Selección y sus fundamentos
cobertura
progresión
organización
secuenciación
Satisfacción con la programación
para el profesor
proporciona un libro de guía
proporciona consejos sobre la metodología
proporciona orientaciones teóricas
clave de los ejercicios
materiales complementarios
para el estudiante
instrucción gradual, unidad a unidad
gráficos (relevante, sin detalles innecesarios, con color, etc.)
revisiones periódicas
libro de ejercicios
ejercicios y actividades
en el aula
deberes

ejercicios de muestra con instrucciones claras
variedad y abundancia
exámenes periódicos
materiales audiovisuales

En este resumen los aspectos a evaluar son excesivamente generales, motivo por el cual especificaremos los contenidos más concretos que se pueden incluir en cada aspecto antes de efectuar la evaluación:

- I. En “metas y objetivos” consideraremos todos los criterios relacionados con los objetivos de aprendizaje y la programación.
- II. En “unidades” no solo incluiremos los objetivos de cada unidad sino también la cuestión de los temas de cada una.
- III. En el aspecto “cobertura” de “selección” cubriremos todos los contenidos que se incluyen en el libro, léase, los contenidos gramaticales y el vocabulario, entre otros. Podemos decir que en este aspecto de la evaluación tiene cabida todo lo relacionado con “¿Qué se enseña?”.
- IV. En el aspecto “libro de guía” consideraremos el libro del profesor y también otros materiales complementarios con la intención de ayudar al profesor a la hora de usar el material.
- V. En “Materiales complementarios” incluiremos también los ejercicios extra.
- VI. En “Ejercicios y actividades”, cuando se examinan las actividades pero no se especifica si son actividades que se realizan en clase o se trata de deberes en casa, las consideraremos “en el aula”.

A continuación presentamos el resultado de la revisión de cobertura de los criterios de las LCE y marcos de evaluación. Se asigna un 1 (en color gris) en la celda correspondiente cuando el criterio aparezca en la LCE, y se asignará un 0 (representado por celda en blanco) en caso contrario:

<b>Revisión de los contenidos de las LCE y marcos de evaluación</b>	Tucker 1975	Williams 1983	Cunning 1995	Ur 1996	Littlejohn 1998	Litz 2005
---	----------------	------------------	-----------------	---------	--------------------	-----------

Declarar las metas y objetivos						
para el curso			1	1	1	
para las unidades(temas)			1		1	1
Selección y sus fundamentos						
cobertura	1	1	1	1	1	1
progresión			1	1	1	1
organización			1	1	1	
secuenciación	1		1		1	
Satisfacción por la programación						
para el profesor						
proporciona un libro de guía	1			1	1	1
proporciona consejos sobre la metodología					1	
proporciona orientaciones teóricas						
clave de los ejercicios					1	
materiales complementarios	1				1	
para el estudiante						
instrucción gradual, unidad a unidad			1		1	
gráficos (relevante, sin detalles innecesarios, con color etc)						
revisiones periódicas				1		
libro de ejercicios						
ejercicios y actividades						
en el aula	1	1	1	1	1	1
deberes						
ejercicios de muestra con instrucciones claras					1	
variedad y abundancia					1	1
exámenes periódicos				1		
materiales audiovisuales				1		
<b>Total aspectos mencionados</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>6</b>

Después de la revisión según los principios teóricos y las tendencias actuales en el desarrollo de los materiales, por un lado, y de la revisión de los contenidos de los evaluaciones realizadas, por otro, puede concluirse que el marco de evaluación de Littlejohn (1998, 2011) es la evaluación más completa. Se trata de un marco de evaluación que incluye una secuencia completa de las acciones que se pueden tomar en cuanto al desarrollo de los materiales de enseñanza de lengua, desde un análisis de la situación concreta de enseñanza hasta las decisiones finales que se pueden adoptar con

respecto al material, pasando por un análisis empírico que deja hablar al material por sí mismo en lugar de establecer juicios preterminados y proponer preguntas sesgadas y ambiguas que requieran respuestas subjetivas.

## **CAPÍTULO 3. EXPLICACIÓN DE NUESTRO ENFOQUE DE ANÁLISIS**

### **3.1 La aplicación de teorías lingüísticas en el desarrollo y evaluación de materiales**

En el capítulo anterior hemos detectado una deficiencia importante en los trabajos ya realizados para evaluar los materiales de enseñanza de lengua, a saber, la carencia de una sólida base teórica. La evaluación y el diseño de los materiales deben estar basados en dos fuentes de conocimiento fundamentales: las aportaciones teóricas de la lingüística aplicada y otras teorías relacionadas con el aprendizaje, y la experiencia de los profesores, evaluadores y autores. Estos dos aspectos interactúan entre ellos, de manera que las bases teóricas propocionan ideas y nuevos enfoques que se llevan a la práctica en el aula por los profesores, y estos a su vez obtienen feedback relativo a la validez de estas teorías (Gilmore 2012: 259).

Diversos autores han revisado las teorías susceptibles de fundamentar y afectar a la calidad y eficacia de los materiales. Tomlinson (2010: 82) señala que los materiales deben ser una cristalización de principios teóricos provenientes de teorías de adquisición de lenguas, principios de enseñanza, conocimientos del funcionamiento actual de la lengua meta, y resultados de evaluaciones y observaciones sistemáticas de los materiales.

Gilmore (2012: 251) resume los aspectos teóricos y contextuales involucrados en el diseño de los materiales de enseñanza de lengua que se pueden considerar importantes también para evaluar los libros de texto:

- I. La naturaleza de la lengua y la comunicación y cómo varían estos en diferentes contextos y registros (Biber 1988).
- II. Modelos de competencia comunicativa (intercultural) y cómo varios componentes pueden afectar las habilidades de comunicación del alumno para triunfar en la comunidad lingüística meta (e.g. Gilmore 2011).
- III. Teorías sobre los procesos cognitivos o socioculturales involucrados en la adquisición de segundas lenguas (e.g. Robinson 2001; Ellis 2008; Atkinson 2011).
- IV. Categorías de conocimientos que subyacen a una enseñanza eficaz (e.g.

Shulman 1987; Harmer 2007).

V. Opciones relacionadas con el diseño de tareas o la forma de presentación de los contenidos lingüísticos (e.g. Willis 1996; Bygate, Skehan y Swain 2001).

VI. El contexto de uso que pueden tener los materiales y las maneras que tienen los profesores para mediar entre el input y los alumnos en estos contextos.

En cuanto a la base teórica del desarrollo y evaluación de los materiales, Richards (2005: 1) resalta la relevancia de dos aspectos teóricos importantes: la teoría de la lengua y su uso, y la teoría del aprendizaje de la lengua. Por una parte, la teoría de la lengua y su uso puede determinar el enfoque general que adopta un libro de texto sobre los contenidos que cubren. Por ejemplo, si la lengua se considera como una herramienta de comunicación que actúa en un contexto social, este enfoque afectará al libro de texto al promover la inclusión de contenidos relacionados con las competencias socioculturales, y también al uso de la lengua en contexto. Por otra parte, la teoría del aprendizaje de la lengua puede afectar a las acciones concretas que se toman para capacitar al alumno, por ejemplo, el tipo de actividades que se elige incluir en los materiales.

Richards (2005: 9) recuerda que, en la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas, los modelos de enseñanza siempre han adoptado las aportaciones de las teorías lingüísticas más aceptadas en ese momento. Con frecuencia, los cambios de enfoque han sido causados por innovaciones que tuvieron lugar en la lingüística. Por ejemplo, durante el periodo de 1940-1960, el enfoque estructural de la lengua se vio reflejado en la enseñanza de lenguas, con la consecuencia de que las estructuras lingüísticas se convirtieran en unidades de enseñanza y aprendizaje. Sobre todo en el enfoque por tareas, se puede observar que los profesores y los autores de los materiales son responsables de la importante tarea de aplicar las teorías de la investigación de la adquisición de segundas lenguas (Beglar y Hunt 2004).

En la actualidad, la aplicación de las teorías provenientes de la lingüística aplicada o la adquisición de segundas lenguas sigue siendo poco común en la evaluación de los materiales de enseñanza de lenguas (como excepción, véase el trabajo de



Guilloteaux, 2012). Sin embargo, existe consenso en la creencia de que los principios que aportan las investigaciones teóricas pueden y deben servir de base para el desarrollo y evaluación de los materiales (e.g. Cook 1998, Richards 2005, Tomlinson 2003, 2011, Guilloteaux, 2012). Guilloteaux (2012) y Richards (2005) coinciden al proponer las ideas de la lingüística aplicada y la Adquisición de Segundas Lenguas como base teórica para el desarrollo de materiales, y Guilloteaux (2012: 2-3) destaca el potencial que ofrece la aplicación de estas ideas para descubrir las características de los materiales en una evaluación predictiva. En este sentido, siguiendo a Ellis (1997) y Ortega (2009); nuestro trabajo adopta el marco de enseñanza de lenguas extranjeras, pero teniendo en cuenta que la Adquisición de Segundas Lenguas suele referirse tanto a segundas lenguas como a lenguas extranjeras, pues ambas contienen el mismo proceso y solo difieren en el lugar y las situaciones, de manera que el aprendizaje de lenguas extranjeras ocurre fuera del país hablante del idioma mientras el de las segundas lenguas, dentro del entorno lingüístico. (Guilloteaux 2012: 1).

### **3.2 Principios de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)**

Centrándonos en una de las deficiencias mencionadas en la evaluación de los materiales, esto es, la ausencia de una base teórica, revisaremos aquí las aportaciones conceptuales más relevantes de la ASL a la enseñanza de lenguas y al desarrollo y evaluación de materiales.

Ellis (2005: 1-2) resume diversas propuestas teóricas dedicadas a encontrar una enseñanza de lengua más eficaz: el Modelo de Monitor (Krashen, 1981), la hipótesis de la interacción (Long, 1996), la teoría de la adquisición de destrezas (DeKeyser, 1998), el modelo del procesamiento del input (VanPatten, 1996) y la teoría del aprendizaje instruido (Ellis, 1994). Sin embargo, en la investigación de ASL no se llega a una teoría aceptada. Hatch (1978) advierte de que las teorías de ASL se deben “aplicar con precaución”, y Cook (1996) señala que no pueden dar una respuesta definitiva a los mecanismos que subyacen a la adquisición. Tomlinson (2010) reconoce que esta situación sigue vigente y no podemos esperar soluciones definitivas desde las

investigaciones de la ASL. En mayor parte, esta falta de certeza en el campo se debe a la imposibilidad del acceso al proceso mental en el uso y aprendizaje de lenguas.

A pesar de que no podemos ni debemos utilizar los principios de ASL como prescripciones para definir nuestra enseñanza, esta situación no debería impedirnos aplicar “lo que sí sabemos” (Tomlinson 2011: 6), y aplicar algunos principios para ayudarnos a tomar decisiones pedagógicas para nuestra práctica docente (Ellis 1997, Waters 2009, Guilloteaux 2012). Ellis (2005) propone recopilar unos principios generales y provisionales, sin pretender servir de prescripciones, que cumplan la función de orientar la enseñanza de lengua.

En cuanto al desarrollo y evaluación de los materiales de enseñanza de lengua concretamente, los resultados de la investigación de la ASL pueden servir para examinar hasta qué punto los libros de texto son coherentes con la forma en la que se aprenden las lenguas (Ellis, 1997, 2005; Guilloteaux 2012). Como método más específico, Richards (2005: 5) sugiere extraer, desde las investigaciones de la ASL, unos principios pedagógicos para guiar el trabajo del diseño y evaluación de libros de texto, y Tomlinson (2011: 83) propone combinar los frutos de la investigación en el campo de ASL con nuestra experiencia para formular unos criterios para el desarrollo de libros de texto.

Un excelente ejemplo sobre la aplicación de las teorías de ASL a la evaluación de materiales puede encontrarse en el excepcional trabajo de Guilloteaux (2012), quien realizó un estudio empírico para analizar y comparar cinco libros de texto de enseñanza de inglés como lengua extranjera en Corea del Sur. El autor utilizó el marco de evaluación de Littlejohn (1998, 2011) con ciertas modificaciones, aplicando 10 principios de la investigación de ASL, para evaluar hasta qué punto los libros de texto realmente ayudan y favorecen el aprendizaje de los alumnos. El trabajo analizó todas las actividades de las unidades seleccionadas y, mediante una representación con tablas de frecuencias, llegó a la conclusión de que tres libros de los cinco analizados reflejaban los principios de ASL y podían ayudar a los alumnos a aprender con más eficiencia. Actualmente, el estudio de Guilloteaux (2012) es el trabajo más significativo sobre la evaluación de

materiales de enseñanza de lengua donde se adoptan perspectivas de teorías lingüísticas. En nuestro trabajo, seguiremos unos procesos parecidos a los de este estudio.

### **3.3 Procesos para realizar una evaluación de materiales**

Numerosos autores de evaluaciones, análisis o marcos de evaluación han propuesto una serie de principios o procesos de evaluación a modo de guía para el diseño de una evaluación de materiales de enseñanza de lengua. Littlejohn (1998, 2011) propone tres aspectos a considerar a la hora de diseñar una evaluación de materiales: “1. ¿Qué aspectos de los materiales debemos examinar? 2. ¿Cómo debemos examinar los materiales? 3. ¿Cómo debemos relacionar nuestros resultados con los contextos de enseñanza?”.

Por su parte, Tucker (1975) propone la creación de un sistema de evaluación que, según Ansary y Babaii (2002:2), debe incluir *“una serie de criterios que sean consistentes con los principios lingüísticos, psicológicos y pedagógicos; un esquema de calificación que sirva para juzgar las cualidades de un libro de texto; y, por último, un gráfico que permita visualizar el resultado de la evaluación mediante la comparación entre la opinión del evaluador y un modelo ideal hipotético”*.

Finalmente, los principios de evaluación de materiales de Cunningsworth (1984) son: 1. Relacionar los materiales de enseñanza con los objetivos reales. 2. Seleccionar los materiales que puedan ayudar a los alumnos a usar la lengua de forma eficiente para conseguir sus propios objetivos. 3. Considerar la relación entre la lengua, el proceso de aprendizaje y el aprendiente.

En nuestro trabajo hemos tenido en cuenta estos principios y procesos, que nos han ayudado a determinar los aspectos centrales hacia los que dirigir nuestro análisis así como el enfoque de análisis, que expondremos a continuación.

### **3.4. Explicación del enfoque de nuestro análisis**

Como se ha comentado anteriormente, hay consenso en que debe buscarse la aplicación de teorías lingüísticas en el desarrollo y evaluación de materiales de enseñanza de lengua. Aprovechamos aquí para recordar que el doble objetivo de esta tesis doctoral es:

*I. Examinar hasta qué punto los materiales de enseñanza de chino en español reflejan las aportaciones de las teorías relevantes, como los principios de ASL, y de esta manera puedan facilitar el aprendizaje de los alumnos; y II. Hacer una propuesta didáctica para su adaptación, con el objetivo último de mejorar los resultados de enseñanza.*

#### **3.4.1 Propuesta de nuestra propia LCE: primera aproximación**

Nuestra primera aproximación al desarrollo de una propuesta propia de análisis estuvo basada en Tomlinson (2010: 2), según el cual el desarrollo y la evaluación de los materiales se puede resumir en tres preguntas: En un libro de texto, “qué se debe proporcionar al alumno”, “cómo se deben proporcionar los contenidos” y “qué se hace con ellos”. Esta visión coincide con las dos primeras preguntas que procura contestar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) : “qué se aprende” y “cómo se aprende”. Tomando este marco como referencia, y con la intención de incluir estos aspectos de un libro de texto en una evaluación de forma sistemática, nos planteamos inicialmente el incluir cuatro fases o niveles de análisis:

- I. El libro de texto en su conjunto.
- II. Las unidades.
- III. Los textos.
- IV. Las actividades.

Una vez determinados los aspectos del análisis, pasamos a un nivel más concreto: los criterios. Tomlinson (2010: 87-97) propone un método para proporcionar una base

teórica al desarrollo de materiales, consistente en establecer una lista de criterios universales basada en las teorías sobre el aprendizaje de lenguas donde se incluyan los principios que aporta la investigación sobre la ASL, así como los principios que infieren los profesores conforme a su propia experiencia. Después, se deben combinar estos criterios con las exigencias de la situación concreta de enseñanza para servir de base teórica para el desarrollo y evaluación de los materiales de enseñanza de lengua. Al mismo tiempo, el autor sugiere hacer una lluvia de ideas, con los principios que creen los autores que facilitan el aprendizaje, para elaborar una lista de criterios. Siguiendo esta idea de Tomlinson (2010) y en combinación con la información obtenida en el capítulo anterior (estado de la cuestión) en referencia a las LCE revisadas, decidimos plantear una propuesta inicial de análisis consistente en establecer criterios concretos a partir de los principios teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas y evaluar si los libros de texto cumplen o no estos criterios, y en qué medida (por ejemplo, utilizando una escala de Likert para su cuantificación). No obstante, una primera exploración de unidades didácticas siguiendo este método puso rápidamente de manifiesto los siguientes problemas:

### *I. Subjetividad del análisis y abstracción de los criterios*

En los análisis de materiales de enseñanza de lengua, como hemos comentado en el capítulo anterior, es importante evitar la subjetividad de los evaluadores para obtener unos resultados fiables. Para conseguir una evaluación más objetiva, Hutchinson y Waters (1987) sugieren separar las “necesidades” de las “soluciones”, es decir, no se debe predeterminar cómo tienen que ser los libros de texto ideales y después juzgar con estos criterios para encontrar la “soluciones” perfectas.

Nuestro enfoque inicial cae en esta subjetividad igual que muchas LCE revisadas. Con frecuencia, el proceso que siguen los evaluadores se basa fundamentalmente en ofrecer su opinión y, por tanto, es complementamente subjetivo. Nuestro trabajo exploratorio adolece de este mismo problema.

Otro problema que hemos encontrado es la abstracción que contienen las preguntas que extraemos de las teorías relacionadas. Por ejemplo, en la pregunta del ejemplo anterior “¿Se promueve el trabajo en pareja?”, ¿con qué criterio podemos contestar sí o no? ¿Cuando la mitad o más de las actividades requieren el trabajo en pareja? Claramente, para conseguir unos resultados fiables, necesitamos criterios más concretos en lugar de simplemente preguntas que describen un libro de texto ideal.

## *II. Problema con los niveles del análisis*

Durante el trabajo exploratorio descubrimos que los cuatro niveles que proponemos en el enfoque inicial no funcionan adecuadamente, ya que el nivel del libro de texto en su conjunto y el de las unidades se solapan con frecuencia en sus contenidos de análisis. Hay muchos criterios que se pueden considerar como propios de las dos fases de análisis y decidimos que es conveniente eliminar uno de los dos niveles.

Por otra parte, después de establecer inicialmente los criterios del análisis a nivel de textos, consideramos que, por un lado, las teorías relacionadas con los textos no guardan una conexión directa con la adquisición y aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, no podemos conseguir contestar a nuestra pregunta de *hasta qué punto los materiales de enseñanza de chino en español reflejan las aportaciones de las teorías relevantes*. Por otro lado, pensamos que es mucho más conveniente analizar los textos como el input u output como una parte de una actividad en lugar de considerarlos en una fase de análisis aparte porque de esta manera, podemos combinar los criterios relacionados con los textos con otros criterios. Los textos siempre tienen fines didácticos en los libros y un análisis aislado no proporciona información relevante.

### **3.4.2 Método final de análisis adoptado**

Después de tantear y descartar el modelo de “principios-criterios” y tras efectuar la revisión de las LCE y marcos de evaluación que comentamos en el capítulo anterior, hemos decidido utilizar el marco de evaluación de Littlejohn (1998, 2011) como nuestro

modelo de referencia en el presente trabajo (con ciertas modificaciones y adaptaciones) por los siguientes motivos:

### *I. Objetividad*

El marco de evaluación de Littlejohn (1998, 2011) contiene dos análisis: Una descripción objetiva de las características del libro para exponer “Qué hay en el material”, y un análisis detallado de las tareas del libro para deducir “Qué les exige hacer a los usuarios”. Mediante estos dos análisis objetivos se podrán detectar las implicaciones teóricas presentes en los libros de texto para después realizar una comparación entre estas y las teorías que se consideren importantes para facilitar el aprendizaje. En lugar de exigir las opiniones de los evaluadores sobre unos criterios predeterminados, este análisis describe lo que contiene el libro objetivamente y, de ahí, se extrae la implicación teórica que subyace.

### *II. Integridad*

En el capítulo anterior realizamos una revisión de los contenidos de varias listas de criterios de evaluación mediante el resumen propuesto por Ansary y Babaii (2002: 5-6), y descubrimos que el análisis de Littlejohn se pueden considerar como la propuesta más completa.

### *III. Ausencia de decisiones predeterminadas*

Por último, seleccionamos los análisis de Littlejohn (1998, 2011) porque nos proporcionan un marco de análisis libre de preconcepciones teóricas. Solo se trata de un método que sirve para entender las implicaciones teóricas de un libro mediante la descripción de los aspectos concretos. Después, en una posterior fase de evaluación, es posible poner en comparación las implicaciones deducidas del libro con las teorías que se consideren oportunas.

Aplicamos el marco de análisis de Littlejohn (1998, 2011) de la siguiente manera:

- I. Inclusión de una encuesta adicional de la situación de uso que examinará las necesidades de los alumnos y otra para conocer sus opiniones después de utilizar un libro de texto, estas encuestas se encuentran después de los análisis del libro de texto.
- II. En los análisis del libro de texto se describirán las características objetivas del libro, se analizarán las tareas concretas para descubrir qué se les exige hacer a los usuarios y, mediante estos dos análisis, se deducirán las implicaciones que contienen. Este último nivel nos permitirá comparar las implicaciones del libro con las teorías que consideremos importantes sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y evaluar si el libro de texto será eficaz en facilitar el aprendizaje. Es el análisis de las tareas el que revela realmente el proceso de capacitación al alumno y las implicaciones metodológicas del libro, porque es en este nivel de análisis donde se puede ver cuáles son las acciones concretas del profesor y el alumno.
- III. Con respecto a las acciones que se pueden tomar después de realizar los análisis de materiales (por ejemplo, adaptarlos), en nuestro trabajo sugerimos unas propuestas de adaptación: una tareas concretas para adaptar los libros de texto y la elaboración de materiales complementarios para satisfacer las necesidades de los alumnos en una situación concreta de aprendizaje.

### **3.5 Las tareas como unidad de análisis**

En el marco de evaluación que vamos a adoptar como nuestro modelo (Littlejohn 1998, 2011), el análisis de las tareas es la fase más importante porque permite descubrir las características subyacentes de los libros de texto. Las intenciones del autor de un libro de texto se puede deducir a través de las tareas y, de esta manera, se desvelarán con claridad los papeles del profesor, el alumno, los textos y, en definitiva, del libro de texto en su conjunto.



Dada la importancia del análisis de las tareas, revisaremos las definiciones y las evaluaciones de las tareas ya realizadas. Las definiciones de las tareas han sido llevadas a cabo sobre todo en el campo del enfoque por tareas.

Long (1985: 89) define una tarea en un sentido muy amplio, refiriéndose a cualquier trabajo que se hace para uno mismo o para los demás, gratis o con recompensa, que puede ocurrir en la vida cotidiana, en el trabajo, etc. De manera más específica, Richards et al. (1986: 289) define la tarea relacionándola con la lengua:

*“[Tarea es] una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o comprender la lengua. Por ejemplo: dibujar un mapa escuchando una cinta, escuchar una instrucción y seguir la orden. Una tarea puede incluir o no una producción lingüística. Generalmente, una tarea necesita que el profesor defina la forma correcta de su realización. El uso de una variedad de diferentes tareas en la enseñanza de lenguas es para hacer la enseñanza más comunicativa, ya que proporciona un propósito para una actividad de clase que va más allá de la práctica del idioma en sí.”*

Ellis (2003: 16) define una tarea de la siguiente forma:

*“Una tarea es un plan de trabajo que requiere al alumno procesar la lengua de forma pragmática para conseguir resultados que se puedan evaluar en términos de corrección o examinando si se han cumplido los propósitos. Por este motivo, exige a los alumnos prestar atención sobre todo en el significado y utilizar sus propios recursos lingüísticos, aunque el diseño de la tarea puede predeterminar ciertas formas lingüísticas. Una tarea intenta simular el uso de la lengua del mundo real. Como otras actividades lingüísticas, una tarea puede incluir destrezas orales o escritas, productivas o receptivas junto con otros procesos cognitivos.”*

Nunan (2004: 4) define una tarea pedagógica como un trabajo del aula que involucra al alumno en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta mientras la atención está enfocada en movilizar sus conocimientos gramaticales para expresar significados, y la intención es sobre todo transmitir significado en lugar de manipular formas de la lengua. Una tarea debe ser un trabajo completo, pudiendo existir como un acto comunicativo con su comienzo, proceso y final.

Estas definiciones del término tarea se refieren a tareas comunicativas que tienen el enfoque en el significado, y pretenden simular las tareas que se realizan en el mundo real de la lengua. Esta definición de la tarea no nos servirá para nuestro análisis porque no incluye otro tipo de ejercicios que suelen aparecer en los libros de texto como ejercicios gramaticales, dictados etc. (Littlejohn 1998, 2011: 188 ).

Littlejohn (1998, 2011: 188) cita la escueta definición de Johnson (2003: 5): “*Lo que les damos a los alumnos a hacer en el aula*”. A pesar de su brevedad, esta definición de tarea se ajusta mejor a la perspectiva que adoptaremos en nuestro análisis para descubrir las implicaciones metodológicas de los libros de texto. Breen y Candlin (1987: 23) ofrecen la definición que inspiró a la descripción de las tareas de Littlejohn (1998, 2011:188):

*“Una tarea es cualquier trabajo estructurado para aprender la lengua que tenga un objetivo particular, unos contenidos apropiados y un proceso específico, y que obtenga unos resultados en las personas que lo llevan a cabo. Por lo tanto, una tarea se refiere a a un plan de trabajo que tiene como objetivo principal el facilitar el aprendizaje de lenguas, desde los tipos de ejercicios más simples y breves, hasta las actividades más complejas y largas como resolver problemas en grupo o toma de decisiones.”*

En el contexto de nuestro trabajo de análisis de las tareas propondremos nuestra propia definición del término. Definimos la tarea como cualquier propuesta de acción para los alumnos diseñada con el propósito de aprender la lengua. Más adelante explicaremos de forma detallada nuestra forma de delimitar las tareas de los libros analizados. En nuestro trabajo, utilizaremos la palabra “actividad” como sinónimo de “tarea”.

Ellis (1997: 38) propone los pasos a seguir para realizar la evaluación de las tareas: “seleccionar una tarea para evaluar, describir la tarea, planear la evaluación, concluir los resultados de la evaluación, analizar los resultados y discutir las conclusiones, y finalmente elaborar el informe”. Para describir la tarea y fijar los aspectos

sobre los que se realiza la evaluación, propone considerar los siguientes elementos: “los objetivos de la tarea, el input que se proporciona al alumno para trabajar, las condiciones de trabajo (que pueden ser en pareja o en grupo), los procedimientos concretos que debe seguir el alumno, los resultados y los productos de la tarea.”

El autor propone considerar si los ejercicios y actividades pueden contribuir al aprendizaje de lenguas. Los ejercicios deben proporcionar oportunidades a los alumnos para practicar y desarrollar sus destrezas lingüísticas. Y propone que las actividades que promueven negociación de significados son particularmente poderosas a la hora de facilitar la ASL. Otros criterios que propone considerar son: el equilibrio en el formato de los ejercicios, entre los ejercicios controlados y prácticas más libres; la progresión y la variedad de los ejercicios; y por último, el grado de desafío de los ejercicios. En cualquier caso, debe reconocerse que estas preguntas que propone Ellis (1997: 39-40), aunque resultan cruciales a la hora de analizar las tareas de los libros de texto, son excesivamente abstractas, requiriendo más elaboración para convertirse en criterios concretos sobre los que realizar un análisis empírico y concreto. Los criterios tal como están propuestos se pueden utilizar como conclusiones, pero resultan insuficientes como criterios de un análisis.

A modo de conclusión, podemos afirmar que en la literatura relativa al desarrollo y evaluaciones de materiales son escasas las referencias sobre el análisis y evaluación de las tareas. Sin embargo, mediante un análisis de las tareas como unidad de análisis, se puede describir cada acción concreta de la enseñanza, para de esta manera obtener una visión completa del papel del profesor, del alumno, de qué se aprende y cómo se aprende la lengua en un libro de texto.

### **3.6 El corpus de nuestro estudio**

Los materiales que analizamos en nuestro trabajo son libros de texto de enseñanza de chino en español. Se trata de libros de enseñanza de chino para adultos sin tener fines específicos como, por ejemplo, para traductores, con fines comerciales, etc. Esta

selección se debe a la consideración de las necesidades de la mayoría de los alumnos que estudian la lengua china en España, que no suelen tener unos fines específicos. Nuestro análisis se realizará solo con los libros del alumno.

Tomlinson (2008: 255) considera más adecuado que los libros de texto sean locales, pues estos tienen en cuenta las necesidades de los supuestos alumnos. Nosotros realizamos nuestros análisis con los libros de texto en español porque estos libros no solo facilitan el aprendizaje de los alumnos españoles por tener las instrucciones y explicaciones en español, sino también por el hecho de que algunas explicaciones y ejercicios están diseñados específicamente para las personas que tienen el español como primera lengua, teniendo en cuenta sus características. Por lo tanto, estos libros de texto son más convenientes para la situación concreta de la enseñanza de chino en España. Por este motivo, en nuestro trabajo, analizaremos solo libros de texto de enseñanza de chino en español.

Reuniendo los requisitos anteriores, los libros que analizamos en nuestro trabajo son los siguientes:

El nuevo libro de chino práctico 1, 2 《新实用汉语》第一册与第二册

Autor: Liu, Xun

Editorial: Beijing Language and Culture University Press 北京语言文化大学出版社

Hanyu chino para hispanohablantes 1, 2 《汉语》第一册与第二册

Autor: Costa, Eva; Sun, Jiameng 孙家孟

Editorial: Herder

El chino de hoy 1, 2 《今日汉语》第一册与第二册

Autor: Wang, Xiaopeng 王晓鹏

Editorial: Foreign Language Teaching and Research Press 外语教学与研究出版社

Chino contemporáneo 《当代中文》

Autor: Wu, Zhongwei 吴中伟

Editorial: Sinolingua

Los niveles que hemos seleccionado coinciden con los niveles de A1 y A2 del MCER por dos motivos: actualmente en España la mayoría de los alumnos de chino se concentran en los niveles iniciales, y, además, en estos niveles, generalmente los libros de texto tienen más importancia para los alumnos porque no tienen el nivel suficiente para acceder a otras fuentes de input de forma autodidacta.

Las unidades que seleccionamos para nuestro análisis son aquellas que presentan los mismos temas comunicativos en diferentes libros. Estos temas se distribuyen en diferentes unidades, motivo por el cual el número de unidades seleccionadas de los diferentes libros de texto no es igual.

Por último, las tareas que utilizamos para nuestros análisis son todas las tareas de las unidades seleccionadas y están delimitadas según la definición de Littlejohn (1992: 37) : *“1. Un proceso que tienen que realizar los alumnos. 2. Un modo de trabajo con alguien (si es el caso) que tienen que seguir los alumnos. 3. Los contenidos con los que tienen que trabajar los alumnos. Cada vez que se produce un cambio en cualquiera de estos tres aspectos significa que comienza una tarea nueva, siempre que tenga un objetivo pedagógico”*.

## **CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO**

En este capítulo revisamos de forma breve aquellas teorías lingüísticas y la ASL que han aportado a la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas y, sobre todo, los principios teóricos sobre los que realizamos nuestros análisis.

#### **4.1 Metodologías de enseñanza de lenguas y teorías relacionadas**

Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras siempre han recibido una gran influencia desde diferentes disciplinas relacionadas con la lengua.

##### **4.1.1 La tradición y el método gramática-traducción**

Durante siglos, la enseñanza de lenguas extranjeras se concentraba solamente en las formas gramaticales sin dar importancia a la comunicación y tampoco ponía énfasis en la pronunciación, debido a la influencia de los métodos clásicos para enseñar el griego y el latín. Este método se conoce como el método gramática-traducción (Richards y Rodgers 1986).

##### **4.1.2 “Lengua en uso” y el método natural**

Al final del siglo XIX, Gouin aportó una perspectiva nueva de “lengua en uso” e instrucciones derivadas de este enfoque. Dividía la lengua en tres niveles: “la lengua objetiva”, “la lengua subjetiva” y “la lengua figurativa” (Martín Peris, 1996). Gracias a la influencia de este novedoso enfoque teórico sobre la lengua, y en combinación con la insatisfacción reinante en relación al método gramática-traducción, surgió el método natural, también conocido como el método directo de Sauveur y Berlitz (Melero, 2000). Este método se centra sobre todo en el desarrollo de las destrezas orales, enseñando el vocabulario a través de la mímica y haciendo uso de objetos reales y materiales visuales. La gramática se enseña desde un enfoque inductivo donde los alumnos deben descubrir las normas por ellos mismos, y la enseñanza se enfoca en patrones de pregunta-respuesta.

#### 4.1.3 Estructuralismo, conductismo y el método audiolingual

Con la obra “Curso de lingüística general”, Saussure (1916) inició del estructuralismo y con él, el arranque de la lingüística moderna. Saussure propuso una nueva visión de estudio de las lenguas que, en lugar de centrarse en lo evolutivo, se concentra en la realidad de la lengua, en estudiar las relaciones entre los elementos que forman parte del sistema lingüístico. Propuso conceptos importantes como “significante/significado”, “lengua/habla”, “sincronía/diacronía” y una distinción que tiene una influencia importante en la enseñanza de lenguas: “lingüística interna/lingüística externa”. La lingüística interna estudia la lengua en sí, mientras la lingüística externa estudia el componente social de la lengua. La obra de Saussure (1916) resultó de gran influencia para muchos lingüistas en el período comprendido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, entre los que destacan los integrantes de la Escuela de Praga. Muchos lingüistas mostraron interés en la aplicación de este nuevo enfoque lingüístico a la enseñanza de lenguas extranjeras. Martín Peris (1999) citó el resumen de Stern sobre la propuesta didáctica de un conjunto de técnicas como el resultado de estos esfuerzos:

- I. El material de enseñanza se secuencía y gradúa a partir de la base de una descripción estructural de la lengua.*
- II. La presentación de este análisis al estudiante es tarea de un lingüista preparado para ello.*
- III. Es necesario practicar con ejercicios de práctica repetitiva ("drills") varias horas al día, con la ayuda de un hablante nativo y en grupos pequeños.*
- IV. El objetivo prioritario es el desarrollo de la lengua oral.”*

Durante la Segunda Guerra Mundial, el lingüista Charles Fries y su equipo aplicaron la descripción y análisis de la lengua como base teórica del método audiolingual (Fries 1945) para ayudar a las fuerzas armadas de EEUU a dominar lenguas extranjeras de forma eficiente por motivos militares. El método audiolingual pone énfasis en lo oral, con la utilización de diálogos y repeticiones de estructuras contextualizadas, prediciendo las dificultades y contrastando la lengua meta con la lengua materna, para que se llegue a un uso correcto evitando los errores y la fosilización de estos.



El método audiolingual, aparte de contar con la influencia del estructuralismo, también fue fruto del conductismo. Entre los años 40 y 60 del siglo XX, la investigación de adquisición de lenguas estuvo dominada por el enfoque conductista. Según la teoría de Skinner (1957), el aprendizaje se rige a través de procesos de ensayo y error, y ciertos comportamientos se asentarían o disiparían gracias a la coocurrencia de recompensas positivas o negativas, respectivamente. El conductismo postula que el aprendizaje de lenguas es el mero resultado de una suma de hábitos: *“El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona.”* (Baralo, 1999).

En resumen, durante la época comprendida entre 1940 y 1960, la enseñanza de lenguas extranjeras tuvo dos influencias teóricas cruciales: la lingüística estructural y el conductismo. Stern resume estas influencias de esta manera (Martín Peris 1999):

- I. Las descripciones de las lenguas, objeto de enseñanza, se consideran como base sobre la cual elaborar los currículos y la selección de contenidos.
- II. Se aprecia la importancia de las formas lingüísticas, y consecuente clasificación de ejercicios en práctica fonológica o práctica gramatical, así como la gradación y secuenciación del contenido a partir de unidades lingüísticas.
- III. El análisis contrastivo aparece como uno de los principios de desarrollo del currículo.
- IV. Se observa la primacía de la lengua oral.
- V. Las estructuras lingüísticas se consideran como unidades de enseñanza y de evaluación.

#### **4.1.4 La lingüística generativa-transformacional, el constructivismo y el enfoque humanista**

A pesar de lo atractivo que parecía el método audiolingual, este se vio afectado por dos innovaciones teóricas: la hipótesis innatista de Chomsky y la psicología

cognitiva. El enfoque innatista postula que todas las lenguas contienen una serie de estructuras universales y solo varían en algunos aspectos específicos. Estas estructuras contarían con una base genética y cerebral, y por tanto estarían ya presentes en los recién nacidos, que solo tendrán que determinar los elementos específicos para las lenguas que aprenda. En relación a las teorías gramaticales, por un lado Chomsky distingue la competencia de la actuación. La competencia se refiere al sistema lingüístico “perfecto” sin las variaciones o los errores que se cometen cuando habla la gente en el mundo real; se trata de una versión idealizada de la lengua. Por otro lado, distingue las gramáticas que consiguen una adecuación descriptiva y las de una adecuación explicativa. Una gramática descriptivamente adecuada se refiere a aquella que describe la gramática estudiando el conjunto de oraciones en su totalidad, mientras la gramática que logra la adecuación explicativa es la que describe las estructuras lingüísticas subyacentes en la mente humana, es decir, predice cómo se presenta el sistema lingüístico mentalmente. La lingüística generativa-transformacional pone en relevancia la práctica mecánica del método audiolingual, pero no fue capaz de ofrecer un método nuevo. Sin embargo, según Schimtz (1992), el enfoque innatista de Chomsky despertó el progreso en varias disciplinas como la psicolingüística, la adquisición del lenguaje o la semántica, y sentó una base para la pragmática.

Por su parte, la psicología cognitiva se interesa por los procesos mentales del aprendizaje, y en este contexto el constructivismo es un enfoque cognitivo que ha tenido una gran influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde este enfoque se han desarrollado varias teorías relacionadas con el aprendizaje. El aprendizaje por descubrimiento es un método de educación basado en el constructivismo (Chapman 1988) que consiste en crear situaciones donde hay que resolver ciertos problemas. En este proceso, los alumnos tienen que basarse en su experiencia y conocimiento previo, e interactuar con su entorno y sus compañeros. Otra influencia teórica queda patente en los movimientos que han resaltado la importancia de las necesidades afectivas y cognitivas del alumno (Rogers, 1981), porque el aprendizaje se considera significativo cuando el estudiante percibe que los contenidos que estudia se relacionan con sus realidades, y el

aprendizaje se consigue con más facilidad cuando el alumno participa tomando responsabilidad.

Conviene mencionar también otras teorías que han servido de base para algunos métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el método silencioso de Gattegno (1972) está basado en el aprendizaje por descubrimiento. Los alumnos aprenden mediante resolución de problemas en situaciones concretas donde el profesor tiene el papel de facilitador de materiales y estimula a los alumnos, pero reduciendo al mínimo su intervención correctora. Otro ejemplo interesante se encuentra en la técnica del aprendizaje comunitario (Curran 1976), que está enfocada en la importancia de las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos resaltada por Rogers. En este enfoque la interacción y las necesidades de comunicación tienen una importancia crucial en el proceso del aprendizaje. Por último, mencionaremos el método de la respuesta física total (Asher 1977), consistente en basar el proceso de aprendizaje de la lengua en actividades físicas para facilitar la memorización y aprendizaje. En la misma línea, el método de sugestopedia (Bancroft 1978) procura inducir un estado de relajación en los alumnos para que puedan procesar más cantidad de información.

#### **4.1.5 El modelo de Krashen y el enfoque natural**

El modelo de monitor de Krashen (1977, 1982, 1985) merece mención especial ya que, a pesar de las críticas que lo rodean, supuso una aportación importante con transferencia desde la investigación a la enseñanza. En el modelo que propone Krashen se intenta aclarar la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje, y postula que existe un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales que no se puede alterar por la enseñanza. En la hipótesis del monitor, la función del conocimiento de las normas gramaticales se percibe como el monitor y corrector en la producción. La hipótesis del input comprensible quizá sea la teoría más importante del modelo de Krashen, y sugiere que la adquisición ocurre cuando la persona está expuesta a suficiente input comprensible, esto es, a muestras de la lengua de un nivel un poco superior al nivel actual del aprendiente. Por último, con la hipótesis del filtro afectivo, Krashen destaca la

importancia de los factores afectivos en el aprendizaje y adquisición. El proceso de aprendizaje se favorece cuando el alumno tiene poco nivel de ansiedad, mucha motivación y autoconfianza. El filtro afectivo se convierte en un impedimento mental para el aprendizaje cuando incrementa el nivel de ansiedad del alumno o con la falta de motivación u otros factores afectivos positivos.

El enfoque natural, basado en el modelo de Krashen, otorga al profesor el papel del facilitador del input y divide el proceso de aprendizaje en tres fases. En primer lugar, el estadio de la pre-producción consiste en un periodo silencioso donde se desarrolla sobre todo la destreza de la comprensión oral. Después, el alumno pasa por un estadio de producción precoz, donde la atención está en el significado y no en la forma. Por lo tanto, a pesar de ser una fase llena de errores, no se deben corregir si no son demasiado graves. Finalmente se alcanzaría el estadio de producción discursiva.

#### **4.1.6 El enfoque comunicativo**

El intento de lograr la integración lingüística en Europa y la elaboración del Nivel Umbral (publicado por el Consejo Europeo en 1990 para definir el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales) en busca de un repertorio de nociones y funciones que se deben aprender al estudiar una lengua extranjera, han servido a modo de empuje práctico del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. El enfoque comunicativo promueve el uso contextualizado de la lengua, con la atención en el significado y la función de la lengua. Las actividades comunicativas son los medios principales del aula aunque no descarta completamente los ejercicios estructurales. El objetivo de la enseñanza de lenguas bajo el enfoque comunicativo consiste en capacitar a los alumnos en su competencia comunicativa en la lengua que aprende, teniendo en cuenta sus propios intereses y necesidades.

Varios enfoques teóricos han tenido una influencia relevante en esta nueva metodología, como la sociolingüística, el interaccionismo social o la pragmática. La

sociolingüística es el fruto de los esfuerzos de varias disciplinas que han realizado aportaciones en la búsqueda de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural. Estudios etnográficos llegaron a la conclusión de que la lengua es una actividad social y no una manifestación verbal del pensamiento, y por ello los enunciados solo se pueden comprender en un contexto de situación compartido por los interlocutores. Firth (1957), basado en los estudios etnográficos, dividió el contexto de situación en cuatro categorías: los rasgos de los participantes, las acciones verbales y no verbales, los objetos relevantes y los efectos de la acción verbal. Bajo este marco teórico, la enseñanza de lengua pone el enfoque en el estudio de la lengua en sociedad y el concepto de la competencia lingüística se amplía al de competencia comunicativa (Martín Peris 1996). En efecto, Hymes (1971) cuestionó el concepto de competencia lingüística de la gramática generativa e intentó describir el uso de la lengua de una forma más adecuada. En su propuesta, la competencia gramatical queda integrada en un concepto más amplio, a saber, la competencia comunicativa. En la enseñanza de lenguas, Savignon (1972) aplicó este concepto para referirse a la capacidad de los alumnos de lengua para comunicarse con los compañeros en clase, que les permite utilizar la lengua de forma significativa. Canale (1983) describe la competencia comunicativa en cuatro categorías: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

En el enfoque comunicativo, el constructivismo también ha tenido una influencia importante. Desde los años 60 y 70 las teorías de Vigotsky se empezaron a conocer en occidente. El autor propone que *“cuanto más el intercambio verbal como estructura de equilibrio recurre a lo que es convencional en el lenguaje, tanto más el intercambio verbal como estructura dispersiva es fuente de novedades absolutas e irrepetibles”* (Vygotsky 1990: 391). Para Vigotsky, la clave del éxito del aprendizaje está en la interacción comunicativa, que es el motor principal de la adquisición y desarrollo de la lengua (Ares, 2006). Un concepto fundamental en su propuesta es la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), esto es, el espacio entre las habilidades que ya posee el aprendiente y lo que puede llegar a aprender a través de la ayuda proporcionada por un individuo más competente. En otras palabras, la ZDP describe la relación entre las habilidades actuales

del niño y su potencial. Ares (2006) resume los factores cruciales del constructivismo que se ven reflejados en el enfoque metodológico de la enseñanza comunicativa de la lengua:

- I. El papel activo del sujeto en el conocimiento. El aprendiente, que ocupa el centro de la teoría del aprendizaje, cuenta con esquemas conceptuales interiorizados que sirven como herramienta para interpretar el mundo. Estos esquemas conceptuales se encuentran bajo continua transformación a lo largo del desarrollo, siendo susceptibles a las experiencias de aprendizaje.
- II. La implicación de los individuos en la construcción de un sentido personal. Desde las etapas más tempranas del desarrollo, el sujeto inicia un proceso de comprensión personal del mundo partiendo de su propia experiencia. De esta manera, el conocimiento de la realidad es fruto de la interacción directa y de las experiencias del individuo.
- III. La complementariedad de los esquemas conceptuales. Diferentes percepciones de un mismo asunto pueden ser consideradas al mismo tiempo, y se resalta la utilidad de considerar una misma cuestión desde una pluralidad de puntos de vista para decidir de manera crítica y no exclusiva.
- IV. El papel activo del discente. Este recibirá del enseñante los instrumentos y la información necesaria en estado bruto, es decir, carente de interpretaciones a priori, con el objetivo de ser sometida a métodos de aprendizaje flexibles que faciliten el desarrollo de las propias estrategias y recursos de aprendizaje.

Por último, conviene mencionar dos enfoques o disciplinas que han planteado la observación de la lengua como actos en uso y que han servido para cambiar la visión sobre la lengua y su aprendizaje orientándolo hacia la comunicación. El primer caso de disciplina relacionada con las anteriores e influyente en el enfoque comunicativo es la pragmática, definida por Escandell (2002: 13-14) como el estudio que *“se ocupa de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones*

*que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario*”. Dentro de la pragmática hay varias teorías propuestas desde diferentes enfoques: La teoría de los actos de habla de Searle, basada en los aspectos del enunciado (acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo) propuestos por Austin (1962, 1970), clasifica el uso de la lengua en: 1. Actos asertivos o representativos, donde el hablante afirma, niega o corrige una información. 2. Actos directivos, con los que el hablante ordena al oyente para que realice una acción. 3. Actos compromisorios, mediante los cuales el hablante asume un compromiso, una obligación, etc. 4. Actos expresivos, con los que el hablante expresa sus sentimientos o estado anímico. 5. Actos declarativos son aquellos mediante los cuales el simple acto de habla provoca ciertos actos reales, cambiando el estado actual de alguna cosa. (Ares 2006, 154)

El otro enfoque relevante e influyente a la hora de resaltar el aspecto comunicativo de la lengua es el principio de cooperación de Grice, que estudia cómo los interlocutores respetan ciertas normas que posibilitan y facilitan la inferencia e interpretación de lo que se dice, denominadas máximas de conversación:

- I. Máxima de cantidad: la contribución del interlocutor debe contener la información que se requiere, que no sea ni escasa ni excesiva.
- II. Máxima de calidad (o de veracidad): el interlocutor no dar información que se crea falsa ni información de la que no se tengan suficientes pruebas.
- III. Máxima de relación (o de relevancia): el interlocutor facilitará información relevante, relacionada con el tema del que se está hablando.
- IV. Máximas de modo (o de modalidad): el interlocutor buscará la claridad en su interacción.

## **4.2 Desde el enfoque ecléctico hasta el MCER**

La enseñanza de lenguas extranjeras ha recorrido un largo camino en la búsqueda de un método eficaz. Sin embargo, las innovaciones basadas en aportaciones teóricas de

diferentes disciplinas siempre terminan siendo cuestionadas por sus insuficiencias a la hora de capacitar al alumno en la lengua que aprende. Dada esta situación, un enfoque ecléctico, siempre basado en la lengua en uso, y consistente en servirse de los aspectos positivos de cada método propuesto, se presenta como una opción cada vez más aceptada.

Al mismo tiempo, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), basado en las teorías disponibles que coinciden en mayor parte con las revisadas en este capítulo (destacando la psicología cognitiva, la sociolingüística y la teoría de la competencia comunicativa), se presenta como el distintivo de una época que podríamos denominar como del “no método”. En efecto, el MCER es hoy día la orientación principal de todos los profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y va incrementando su presencia en el ámbito internacional. En lugar de proponer o recomendar un método concreto, el MCER proporciona diferentes opciones para que los profesionales del campo reflexionen sobre ellas para tomar una decisión adecuada según su situación concreta.

A pesar de la neutralidad que adopta el MCER, posee un enfoque muy decisivo sobre la lengua. El enfoque adoptado, en sentido general, se centra en *“la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.”* (MCER 2001: 9)

El MCER proporciona unas descripciones de niveles comunes de referencia que



realmente *“vencen las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas”* (MCER, 2001). No obstante, en nuestro trabajo nos centraremos en la parte “teórica” sobre qué se aprende y cómo se aprende una lengua extranjera.

El MCER considera el contexto del uso de la lengua en categorías como los ámbitos (el personal, el público, el profesional y el educativo), las situaciones externas que surgen en cada ámbito (por ejemplo, el lugar y los momentos), y los temas de comunicación (el MCER recomienda la clasificación de “Nivel umbral” de 1990). Al mismo tiempo, se analizan las actividades comunicativas y las estrategias por diferentes destrezas (expresión, comprensión, interacción y mediación) considerando la comunicación no verbal. También se aclaran los conceptos de las competencias que ha de tener un usuario o un alumno de la lengua: Las competencias generales que incluyen conocimientos declarativos, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender; y las competencias relacionadas de forma directa con la enseñanza de lenguas: las competencias comunicativas de la lengua que incluyen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De esta forma, el MCER determina qué tienen que saber los alumnos a la hora de aprender una lengua.

El capítulo sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua contesta la segunda pregunta del MCER: cómo capacitar al alumno. Para ello, se exponen opciones de acciones pedagógicas concretas relacionadas con el papel del profesor, el alumno, los textos y las tareas y el desarrollo de las competencias lingüísticas. Estos aspectos son los que han tenido más influencia en nuestro trabajo y nos han ayudado a completar y concretar nuestros análisis basado en el modelo de Littlejohn (1998, 2011), determinando algunos aspectos que nos interesa examinar en los libros de texto. Hemos extraído del MCER los siguientes elementos:

Se propone reflexionar sobre la dedicación del tiempo de la clase, preguntándose cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:

- I. A las exposiciones, las explicaciones, etc. del profesor a toda la clase.*
- II. A sesiones completas de preguntas o respuestas (distinguiendo entre preguntas de consulta, de exposición y de evaluación).*
- III. Al trabajo en grupo o en parejas.*
- IV. Al trabajo individual.*

Se cuestiona el papel del profesor en el aula: ¿Cómo se desarrollan mejor las cualidades y las capacidades adecuadas? Durante el trabajo individual, en parejas y en grupo, se pregunta si el profesor debería:

- I. Simplemente supervisar y mantener el orden.*
- II. Caminar por el aula para realizar un seguimiento del trabajo.*
- III. Estar disponible para dar consejo psicológico individualmente.*
- IV. Adoptar el papel de supervisor y facilitador, aceptando y teniendo en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje y coordinando las actividades de los alumnos, además de hacer el seguimiento y de dar consejo psicológico.*

También se propone reflexionar sobre el papel del alumno en el aprendizaje, es decir, hasta qué punto se espera de los alumnos o se les exige:

- I. Que sigan todas y únicamente las instrucciones del profesor de forma ordenada y disciplinada sólo cuando se les pida.*
- II. Que participen activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos para conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos, aceptando el compromiso y dedicándose a enseñar a otros compañeros y a evaluarse entre sí para progresar a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo.*
- III. Que trabajen independientemente con materiales de estudio autónomo que incluyan la autoevaluación.*
- IV. Que compitan entre sí.*

Se considera el papel de los textos en el proceso del aprendizaje: “¿Cómo se espera o se exige que los alumnos aprendan de textos hablados o escritos?”

- I. Mediante la simple exposición;*
- II. Mediante la simple exposición, pero asegurándose de que el material nuevo sea inteligible*

*por medio de la inferencia del contexto verbal, del apoyo visual, etc.;*

*III. Mediante la exposición, con un seguimiento de la comprensión, y asegurando ésta con actividades de pregunta-respuesta, de opciones, de relacionar, etc., en L2;*

*IV. Como en 3, pero con una o más de las siguientes actividades:*

- pruebas de comprensión en L1;*
- explicaciones en L1;*
- explicaciones (incluyendo cualquier traducción necesaria ad hoc) en L2;*
- traducción sistemática del texto a L1 realizada por el alumno;*
- actividades previas a la comprensión oral y, en su caso, actividades de comprensión oral en grupo, actividades previas a la comprensión escrita, etc.*

Se proporcionan opciones sobre hasta qué punto los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser:

*I. «auténticos», es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua; por ejemplo:*

- textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.);*
- textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno.*

*II. creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua; por ejemplo:*

- textos creados para que se parezcan a los textos auténticos a los que se hace referencia en el punto anterior (por ejemplo: materiales especialmente preparados, de comprensión oral, grabados por actores);*
- textos creados para ofrecer ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar (por ejemplo, en una unidad concreta del curso);*
- oraciones aisladas para la realización de ejercicios (fonéticos, gramaticales, etc.);*
- las instrucciones y explicaciones en los libros de texto, los epígrafes de las pruebas y de los exámenes, la lengua empleada en clase por los profesores (instrucciones, explicaciones, control de la clase, etc.). Éstos se pueden considerar tipos de texto especiales. ¿Resultan fáciles de utilizar para los alumnos? ¿Qué se puede decir de su contenido, de su formulación y de su presentación para asegurar que lo son?”*

También se cuestiona “¿hasta qué punto los alumnos no sólo tienen que procesar, sino también que producir textos?” Éstos pueden ser:

*I. hablados:*

- *textos escritos leídos en alto;*
- *respuestas orales a preguntas de ejercicios;*
- *reproducción de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.);*
- *ejercicios de trabajo en pareja y en grupo;*
- *contribuciones a debates formales e informales;*
- *conversación libre (en clase o durante los intercambios de alumnos);*
- *presentaciones.*

*II. escritos:*

- *pasajes dictados;*
  - *ejercicios escritos;*
- *redacciones;*
  - *traducciones;*
  - *informes escritos;*
  - *trabajos;*
  - *cartas a amigos extranjeros;*
  - *cartas, correos o contactos por escrito con otras clases, mediante el uso del correo electrónico o del fax.”*

Sobre las tareas y las actividades, el MCER propone reflexionar: hasta qué punto se espera de los alumnos o se les exige que aprendan de las tareas y de las actividades

*I. ¿mediante la simple participación en actividades espontáneas?*

*II. ¿mediante la simple participación en tareas y actividades planeadas en torno a los diferentes tipos de actividades, a los objetivos, al material de entrada (input), a los resultados, a los papeles de los participantes, etc.?*

*III. ¿mediante la participación no sólo en la tarea sino en la planificación previa, así como en el análisis y la evaluación a posteriori?*

*IV. ¿como en 3, pero también con una toma de conciencia explícita respecto a los objetivos, la naturaleza y la estructura de las tareas, los requisitos de los papeles de los participantes, etc.?*

En cuanto a las competencias lingüísticas, el MCER propone reflexionar:

De cuál de las formas siguientes se espera o se exige que los alumnos desarrollen su vocabulario?:

- I. mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;*
- II. mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;*
- III. mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;*
- IV. presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);*
- V. mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;*
- VI. explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;*
- VII. enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;*
- VIII. explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);*
- IX. mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).*

Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su competencia gramatical:

- I. inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;*
- II. inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;*
- III. como 2, pero seguido de explicaciones y ejercicios;*
- IV. mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios;*
- V. pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc.*

Se proponen los siguientes modelos de ejercicios para la práctica de los contenidos gramaticales:

- I. rellenar huecos;*
- II. construir oraciones con un modelo dado;*
- III. opciones;*

- IV. *ejercicios de sustitución de categorías gramaticales (por ejemplo: singular/plural, presente/pasado, activa/pasiva, etc.);*
- V. *relacionar oraciones (por ejemplo: oraciones subordinadas relativas, causales, concesivas, etcétera);*
- VI. *traducir oraciones de L1 a L2;*
- VII. *ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas;*
- VIII. *ejercicios de fluidez centrados en la gramática.*

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua?

- I. *simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;*
- II. *por imitación a coro de*
  - *el profesor;*
  - *grabaciones de audio de hablantes nativos;*
  - *grabaciones en vídeo de hablantes nativos;*
- III. *mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;*
- IV. *leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;*
- V. *mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;*
- VI. *como IV y V, pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;*
- VII. *mediante el entrenamiento fonético explícito (véase la sección 5.2.1.4);*
- VIII. *aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);*
- IX. *mediante alguna combinación de las anteriores.*

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para controlar el sistema de escritura de una lengua?

- I. *mediante la simple transferencia desde L1;*
- II. *mediante la exposición a textos escritos auténticos:*
  - *impresos;*
  - *escritos a máquina;*
  - *escritos a mano;*
- III. *mediante la memorización del alfabeto en relación con determinados valores fonéticos (por ejemplo: escritura romana, cirílica o griega en los casos en que se utilice otro tipo de escritura para L1), junto con signos diacríticos y signos de puntuación;*
- IV. *practicando la escritura a mano (incluyendo las escrituras cirílica o «gótica», etc.) y fijándose en*

*las características nacionales de las convenciones de la escritura a mano;*

V. *memorizando palabras (individualmente o aplicando normas de ortografía) y las normas de puntuación;*

VI. *mediante la práctica del dictado.*

Podemos ver, a través de estos aspectos concretos cuestionados, que el MCER no se dedica a dictar ningún método o técnica concreta de enseñanza sino proporcionar opciones que incitan reflexiones por parte de los profesores sobre sus acciones de enseñanza. Este enfoque coincide con el modelo del marco de evaluación de Littlejohn (1998, 2011) que hemos seleccionado para nuestro análisis, por lo que nos servirá para completar y concretar nuestros análisis y nos ayudará a relacionar los resultados de éstos con los principios teóricos.

#### **4.3 Los principios pedagógicos proporcionados por ASL**

En el capítulo anterior resumimos el debate sobre la aplicación de las teorías de la ASL en la enseñanza de lenguas, y concluimos que a pesar de la imposibilidad de basarnos en ninguna prescripción basada en esta investigación, se pueden extraer unos principios pedagógicos para servir de orientación para la evaluación de los materiales de enseñanza de lengua. Además, otra dificultad añadida consiste en la interpretación de estos principios ya que para diferentes profesionales pueden tener diferentes significados. Sobre este problema, Richards (2005: 9) citó al gran “filósofo” Groucho Marx: *“Estos son mis principios, y si no le gustan... bueno, tengo otros.”*

A continuación, exponemos los principios que nos servirán en nuestro trabajo para examinar los libros de texto analizados, y después, en el siguiente capítulo, cómo los traduciremos en criterios para nuestros análisis.

Ellis (2005: 2-11) propone unas especificaciones provisionales en forma de principios de ASL que no pretenden ser prescripciones sino incitar discusiones y reflexiones. Resalta la necesidad de que la enseñanza garantice que los aprendientes: 1. Desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas; 2.

Se centren en el significado (semántico y pragmático); y 3. Se centren en el aspecto formal de la lengua. Los principios concretos son los siguientes:

- I. *Es necesario que la enseñanza se oriente de modo predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito.*
- II. *Es necesario que la enseñanza tome en consideración el “programa interno” (built-in-syllabus) de los aprendientes. Es necesario asegurar que la gramática se enseñe en el mismo orden del proceso natural de la adquisición.*
- III. *El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado input en L2. Para cumplir este principio, los profesores deben maximizar el uso de la segunda lengua en el aula, no solo como objeto de aprendizaje sino como herramienta; crear oportunidades para que los alumnos puedan recibir más input fuera del aula.*
- IV. *El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (output).*
- V. *La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2. Para aumentar estas oportunidades en el aula, se deben crear contextos donde los alumnos pueden expresar sus opiniones o intereses personales, incorporar trabajos en grupo y realizar actividades relacionadas con la segunda lengua donde el nivel de lengua exigido está por encima de las competencias de los alumnos.*
- VI. *Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes.*



VII. *Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada.*

Ellis propone tres medios para conseguir el objetivo de centrarse en el aspecto formal de la lengua: mediante la enseñanza específica de contenidos gramaticales, de forma inductiva o deductiva; mediante tareas enfocadas en la gramática; o mediante técnicas que trasladen la atención a la gramática en el contexto de una tarea, como por ejemplo, proporcionar una corrección gramatical como feedback de la tarea.

Por su parte, Tomlinson (2010: 87-97) propone una serie de principios de adquisición de lenguas y aplicaciones derivadas para el desarrollo y evaluación de materiales de enseñanza de lengua. En su obra reconoce que una correcta adquisición del lenguaje requiere que los alumnos estén expuestos a un input rico, significativo y comprensible de la lengua en uso (Krashen 1985, 1993, 1999; Long 1985). A este respecto, como principios para el desarrollo de libros de texto, propone que los materiales incluyan abundancia de textos significativos para el alumno que proporcionen una amplia experiencia de la lengua; que los alumnos estén expuestos a input auténtico, es decir, que represente el uso habitual de la lengua; y por último, resalta la necesidad de que el input esté contextualizado.

Además, para que los alumnos puedan maximizar su exposición a la lengua en uso, Tomlinson sugiere que es necesario que se comprometan afectivamente y cognitivamente en la experiencia lingüística (Arnold 1999; Tomlinson 1998). Ello puede cristalizar en diversos principios para el desarrollo de libros de texto, a saber: buscar la carga cognitiva y afectiva en los textos y tareas incluidos en las unidades; generar actividades que requieran reflexión y respuestas desde un punto de vista personal; y, en definitiva, utilizar actividades que requieran “pensar y sentir” en todas las fases de uso (antes, durante y después) de la lengua meta para una comunicación.

Tomlinson sugiere que el componente afectivo, además, debe estar presente en la propia postura del aprendiente con respecto a la lengua meta, argumentando que aquellos

alumnos que desarrollan afectos positivos hacia esta tienen mayor probabilidad de conseguir la competencia comunicativa (Arnold 1999; Tomlinson 1998). Por tanto sugiere, a modo de principios para el desarrollo de materiales, que los textos y tareas sean lo más interesantes posibles; que los retos propuestos sean razonables, para promover el refuerzo positivo del alumno y mantener una alta autoestima; y estimular respuestas emotivas mediante el uso de la música y la literatura, promoviendo que el alumno explicita su reacción emocional hacia estos elementos.

Otro aspecto relevante según el autor es el potencial beneficio que los aprendientes pueden obtener del uso de aquellos recursos mentales que normalmente entran en juego durante la adquisición y uso de la L1. Ello puede guiar también el desarrollo de materiales, por ejemplo utilizando actividades que estimulen el uso del lenguaje interno antes, durante y después de experimentar un texto escrito o hablado, así como actividades que permitan la reflexión sobre la propia actividad mental para extraer estrategias mentales que puedan ser aplicadas en otras instancias de ese tipo de tarea.

Otra potencial fuente de beneficio para los alumnos se encuentra en el proceso de descubrir elementos destacados en el input (Ellis, Schmidt & Frota 1986; Tomlinson 2007). Si los alumnos descubren por sí mismos cómo se utiliza un elemento lingüístico, podrán desarrollar su consciencia lingüística (Bolitho et al. 2003; Bolitho & Tomlinson 1995; Tomlinson 1994). De cara al desarrollo de libros de texto, esto puede cristalizar en la utilización de un enfoque experiencial (Kolb 1984) en el que los alumnos primero se involucran en una experiencia de manera integral, aprendiendo implícitamente, para después repetir la experiencia reflexionando y explicitando los elementos específicos de la experiencia. Adicionalmente, en lugar de dirigir la atención de los alumnos hacia las características particulares de un texto y luego proporcionar información explícita acerca de su uso, resulta mucho más poderoso el ayudar a los alumnos (preferiblemente en colaboración) para que hagan descubrimientos por sí mismos.

Además, los alumnos necesitan oportunidades de usar la lengua para lograr propósitos comunicativos, obteniendo feedback sobre las hipótesis que han desarrollado

haciendo generalizaciones de la lengua que experimentan y sobre su capacidad de utilizarlas con eficacia. Por ello, es necesario proporcionar muchas oportunidades de producción y promover el uso de la lengua para desarrollar su capacidad de comunicarse con fluidez y precisión, de forma adecuada y eficaz. También se requiere que dichas actividades de producción se encuentren contextualizadas, de modo que los alumnos respondan a un estímulo auténtico (por ejemplo, un texto, una necesidad, un punto de vista, un evento), que tengan destinatarios específicos, y unos resultados previstos en mente. Por último, una fase final deberá proporcionar feedback en las actividades de producción.

Guilloteaux (2012: 3) resume y reinterpreta los principios de ASL que proponen Cook (1998), Ellis (2005), Richards (2006), Tomlinson (2010), y Tomlinson y Masuhara (2010). Concluye que las siguientes condiciones favorecen la adquisición y aprendizaje:

- I. Centrar la atención en el significado, tanto a nivel pragmático como semántico (Ellis 2005).*
- II. La práctica significativa de las expresiones fijas, evitando el análisis, especialmente en una fase inicial. Más adelante los patrones memorizados mecánicamente pueden ser analizados para ganar fluidez y precisión (Cook 1998; DeKeyser 2010; Ellis; Richards 2006).*
- III. La participación en actividades comunicativas (Tomlinson y Masuhara 2010) para impulsar el conocimiento implícito de la L2.*
- IV. Prestar atención a la forma (por ejemplo, feedback para realizar una corrección) y formas lingüísticas preseleccionadas, desde un enfoque inductivo y/o deductivo.*
- V. Exposición a una gran cantidad de ejemplos de lengua en uso (Ellis 2005; Tomlinson 2010).*
- VI. Generar oportunidades de producción libre de output, sin el control habitual de los ejercicios controlados de práctica. (Tomlinson 2010).*
- VII. Realizar actividades en pareja o grupo para promover la interacción en L2 (Lantolf 2000; Long 1996).*
- VIII. Comprometer a los alumnos cognitivamente en una variedad de actividades de aprendizaje, con instrucciones muy claras, retos alcanzables, siendo conscientes de los diferentes estilos de aprendizaje y estrategias, incluyendo actividades*

*experimentales (Richards 2006; Tomlinson y Masuhara 2010).*

*IX. Comprometer a los alumnos afectivamente proporcionando contenidos relevantes e interesantes y crear oportunidades para que expresen sus propios significados y elijan temas por sí mismos (Richards 2006; Tomlinson and Masuhara 2010).*

Guilloteaux (2012: 3) también resume las condiciones que considera que tienen poca utilidad para la adquisición y aprendizaje. En esta categoría incluye los ejercicios mecánicos (*drills*), que requieren una atención exclusiva a la forma aislada del significado (De Keyser 2010). Este tipo de ejercicios han sido duramente criticados por otros, afirmando incluso que pueden ser totalmente inútiles (Wong y Van Patten 2003).

#### **4.4 Los principios teóricos adoptados para nuestro análisis**

Basándonos en las propuestas de Ellis (2005: 2-11), Tomlinson (2010: 87-97) y Guilloteaux (2012: 3), hemos elaborado una selección de principios potencialmente beneficiosos para el aprendizaje de una lengua extranjera, que expondremos a continuación junto con sus posibles implementaciones.

##### **I. Garantizar que los alumnos se centren de forma prioritaria en el significado, tanto semántico como pragmático. También es necesario que los alumnos se centren en la forma.**

*Posibles implementaciones:*

- Proporcionar enseñanza específica de contenidos gramaticales preseleccionados, de forma inductiva o deductiva.
- Proporcionar una corrección gramatical después de realizar una tarea como feedback con atención a la forma.
- Los alumnos se pueden beneficiar en el proceso de descubrir por ellos mismos elementos destacados en el input y hacer hipótesis sobre su uso.

##### **II. Los alumnos necesitan estar expuestos a un input extensivo y significativo.**

*Posibles implementaciones:*

- Los profesores deben maximizar el uso de la lengua meta en el aula, no solo como objeto de estudio sino como herramienta de comunicación.
- Se deben crear oportunidades para que los alumnos puedan recibir más input fuera del aula.
- Facilitar abundantes textos orales y escritos con temas y lugares que pueden ser significativos para los alumnos.
- Garantizar que el input esté contextualizado y que sea auténtico, es decir, que represente el uso típico de la lengua.

**III. Los alumnos necesitan oportunidades para la producción de output, pero esta debe ser libre, de una frase o más, y no del tipo que se produce durante los ejercicios controlados de práctica.**

*Posibles implementaciones:*

- Proporcionar actividades donde los alumnos deben expresar su opinión al recibir un input antes de tener que analizarlo.
- Aumentar oportunidades de interacción en las actividades.

**IV. Interactuar y lograr propósitos comunicativos en la lengua meta es fundamental para el éxito del aprendizaje.**

*Posibles implementaciones:*

- Para aumentar oportunidades de interacción, se deben crear contextos donde los alumnos puedan expresar sus informaciones, opiniones o intereses personales.
- Se debe aumentar la frecuencia de trabajos en pareja o grupo, intentando evitar la posibilidad de comunicación en L1, sobre todo en grupos monolingües.
- Proporcionar numerosas oportunidades donde se requiera a los alumnos conseguir ciertos resultados utilizando la lengua meta.
- Asegurarse de que las actividades de producción estén contextualizadas.

- Proporcionar feedback con atención a la forma.

**V. Los alumnos necesitan comprometerse afectivamente y cognitivamente en la experiencia lingüística. Se debe lograr que los alumnos tengan afectos positivos hacia la lengua meta.**

*Posibles implementaciones:*

- Procurar que los textos y tareas sean interesantes y relevantes para los alumnos.
- Las tareas deben establecer retos alcanzables para aumentar la autoestima de los alumnos.
- Utilizar actividades y textos que hagan pensar, e inviten a expresar puntos de vista, a los alumnos antes de hacer análisis lingüísticos.
- Los ejercicios y actividades deben tener instrucciones muy claras y una gran variedad.

**VI. Es necesario que la enseñanza se oriente de modo predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la lengua meta, sin desatender el conocimiento explícito.**

*Posibles implementaciones:*

- Proporcionar oportunidades a los alumnos a formular hipótesis sobre los aspectos formales de la lengua antes de dar explicaciones gramaticales.
- Incluir una fase que ofrezca feedback sobre los aspectos formales de la lengua después realizar actividades interactivas de comunicación.

## **CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DE NUESTROS ANÁLISIS Y METODOLOGÍA**

## 5.1 Descripción de las características explícitas de los libros de texto

Con la tabla 1 podemos describir de forma objetiva los contenidos de los libros de texto de chino para españoles. En “distribución de los materiales” se especifica para quién(es) están diseñados los materiales de este libro de texto. En “unidad de muestra”, describimos de forma resumida los contenidos de una unidad, donde los objetivos de aprendizaje se extraen de la tabla de los contenidos del libro. Si el libro de texto no tiene una tabla de contenidos, resumiremos los objetivos según los contenidos de una unidad. Esta descripción es una versión modificada del “Listado de las características explícitas de una serie de materiales” de Littlejohn (1998, 2011).

### **Datos de publicación**

Título

Editorial

Autor y su información académica

Año

### **El método**

1. tipo

2. público

edad

3. extensión de la serie

componentes y descripción

4. diseño

color

imágenes

idioma

facilidad de lectura

tamaño de los caracteres y pinyin

diseño de diferentes formatos

espacio en blanco

facilidad de búsqueda

índice

marcador de páginas

5. distribución de los materiales



- audio
- transcripción de audio
- clave
- guía de uso
- guía de metodología
- guía de gramática
- ejercicios extra
- introducción de pinyin
- introducción de la escritura
- exámenes
- revisión/repaso
- ejercicios de revisión/repaso
- autoevaluación
- tabla de contenidos
- lista de vocabulario

6. ruta

- especificada
- determinar por el usuario

7. Subdivisión

- temas
- historia

**Unidad de muestra**

- tema
- objetivos comunicativos
- contenidos gramaticales
- aspectos socioculturales
- secuencia de actividades

(Tabla 1)

## **5.2 Análisis de las tareas**

Como hemos explicado en el capítulo 4, en los análisis de los materiales didácticos de chino para españoles, primero haremos una descripción de las características objetivas y después se analizarán las tareas concretas para descubrir qué se les exige hacer a los usuarios. Nuestro análisis de las tareas está basado en el modelo de

Littlejohn (1998, 2011) con ciertas modificaciones: Hemos introducido las competencias que propone el MCER para poder llegar a la conclusión de cómo se desarrollan estas según las opciones propocionadas en el Marco. También incorporamos los tipos de ejercicios que propone el MCER para examinar la variedad de los mismos. Mientras tanto, también hemos hecho modificaciones en algunos criterios que están abiertos a cambios según la realidad de los libros analizados: “operaciones concretas”, “variedad de ejercicios”, “respuesta y resultados que se obtienen”. A continuación, describimos los criterios de nuestro análisis de las tareas por secciones (exponemos también los criterios que hemos necesitado crear y utilizar para poder tomar decisiones a la hora de contestar algunas preguntas del análisis).

### **5.2.1 El lugar y la función de la tarea**

En este apartado (tabla 2), analizamos qué función tiene la tarea en una unidad completa, es decir, si se trata de una tarea que funciona como introducción, capacitación, ejecución o post-tarea. Para diferenciar las tareas de capacitación y las de ejecución, se entenderá que las actividades que preparan a los alumnos para poder utilizar la lengua son tareas de capacitación, mientras que las que hacen uso de la lengua son de ejecución. Los criterios concretos de diferenciación son los siguientes:

- I. Algunas tareas se pueden considerar tanto de capacitación como de ejecución.
- II. Las tareas donde no se estudia nada de forma explícita se consideran de ejecución: Por ejemplo, si hay palabras nuevas que aprender o practicar, entonces se consideran de capacitación.
- III. Los ejercicios gramaticales se consideran de capacitación.
- IV. En las tareas de comprensión escrita, si hay que leer solo palabras se consideran de capacitación y ejecución, si hay que leer oraciones, la tarea se considera de ejecución. Si las palabras que hay que leer no son del vocabulario nuevo, no se considera de capacitación.

- V. Una tarea que se sitúa en el medio de una unidad también se puede considerar de introducción si con ella se comienza un nuevo tema comunicativo, o se empiezan a introducir funciones comunicativas nuevas.
- VI. Los ejercicios de sustitución se consideran de capacitación.
- VII. Entre las tareas de práctica oral, si en la tarea no se proporcionan de antemano estructuras, se consideran de ejecución. De lo contrario, se consideran ejercicios de sustitución y, por tanto, de capacitación.
- VIII. Las tareas de contestar preguntas, si tratan de información real del alumno, se consideran de ejecución.

**Lugar y función en la unidad:**

Introducción  
 Dar información sobre la situación y el contexto  
 Capacitación  
 Ejecución  
 Post-tarea  
 Evaluación  
 Autoevaluación  
 Corrección en pareja  
 Feedback atención a la forma de una tarea comunicativa  
 Encuesta

**Lugar y función en la unidad:**

Introducción  
 Dar información sobre la situación y el contexto  
 Capacitación  
 Ejecución  
 Post-tarea  
 evaluación  
 autoevaluación  
 corrección en pareja  
 feedback atención a la forma de una tarea comunicativa  
 encuesta

(Tabla 2)

### 5.2.2 Qué se requiere hacer en la tarea

Examinamos si una tarea tiene instrucciones claras, si los alumnos tienen el rol de iniciar el discurso lingüístico, la atención está en la forma o en el significado, y las operaciones concretas que tienen que realizar los alumnos (Tabla 3). En “operaciones concretas”, “seleccionar información” se refiere al proceso de encontrar información concreta en un input, por ejemplo, en una tarea de comprensión oral o escrita. “Aplicar normas en contexto” se refiere al uso general de la lengua meta, aplicando normas gramaticales que se estudian.

#### **Qué se requiere hacer en la actividad**

Los objetivos son claros y explícitos

#### **turn take**

Iniciar

Responder

No exigido

#### **Atención**

Forma

Significado

Forma y significado

#### **Operaciones concretas**

Solo repetir

Repetir con sustitución

Repetir y reproducir con transformación

Repetir y reproducir con expansión

Escuchar explicaciones y ejemplos

Seleccionar información

Categorizar informaciones seleccionadas

Formular hipótesis, confirmar o negar

Descifrar significados

Aplicar la(s) norma(s) en un contexto

Interacción

Autoevaluación

Corregir el output de uno mismo

Aplicar estrategias de comunicación  
 Trabajar en pareja o grupo  
 Practicar en una situación no previsible  
 Practicar la comunicación no verbal  
 Trabajo individual diferenciado  
 Negociación de objetivos y contenidos  
 Reflexión y observación individual  
 Participación en la planificación previa  
 Participación en la evaluación a posteriori

(Tabla 3)

Para juzgar si una tarea tiene las instrucciones y objetivos claros, tenemos en cuenta:

- I. Si en una tarea existen elementos que no se explica por qué motivo aparecen, se considera que los objetivos no son claros.
- II. Cuando no se explica qué se hace concretamente, los objetivos no se consideran claros, por ejemplo los textos, las listas de vocabulario, las notas gramaticales, etc.

Para decidir el rol lingüístico de los alumnos durante una tarea, tenemos los siguientes criterios:

- I. Las tareas de repetir o copiar se consideran no exigido.
- II. Las tareas donde se produce con recursos lingüísticos proporcionados por la tarea se consideran de responder, como por ejemplo las tareas de imitar un diálogo o contestar preguntas en una actividad de comprensión lectora. Sin embargo, si solo se proporcionan palabras, se pueden considerar de iniciar.
- III. Las tareas donde los alumnos producen con libertad se consideran de iniciar.
- IV. Los ejercicios gramaticales donde los alumnos no tienen que añadir elementos nuevos se consideran no exigido, por ejemplo, ordenar un diálogo o una oración, o dictados. Si hay que contestar preguntas en español también se consideran no exigido.
- V. Transformar oraciones se considera responder.

Para juzgar si en una tarea los alumnos se tienen que centrar en la forma de la lengua o en el significado, tanto semántico como pragmático, tenemos los siguientes criterios:

- I. Las conversaciones “de modelo” que están acompañadas por cuadros de funciones comunicativas o contenidos gramaticales (a modo de introducción de las formas de la gramática), se consideran tareas con la atención en la forma y significado. Si estas conversaciones sirven como input para realizar actividades posteriores significativas, entonces se considera que la atención está en el significado.
- II. En los ejercicios de sustitución se considera que la atención está tanto en la forma como en el significado.
- III. Las actividades de comprensión para seleccionar informaciones (sin tener que contestar preguntas) se consideran tareas con la atención en el significado.
- IV. Las actividades de comprensión y contestar preguntas se consideran de forma y significado.
- V. Las redacciones se consideran tareas con la atención tanto en la forma como en el significado.
- VI. Las tareas de práctica oral se consideran actividades con atención en la forma y significado si se proporcionan esquemas o estructuras, de lo contrario, se consideran tareas con la atención en el significado.
- VII. Los dictados se consideran tareas con la atención en la forma y el significado.
- VIII. Tareas relacionadas con construir palabras se consideran de forma y significado.
- IX. Las tareas de ordenar un diálogo se consideran de forma y significado.
- X. Las tareas de completar un diálogo se consideran de forma y significado.
- XI. Las tareas de repetición de pronunciación se consideran de forma.
- XII. Las tareas de escritura con traducción al español se consideran de forma y significado. Si solo son de copiar, se consideran de forma.
- XIII. Las tareas de escuchar e imitar un diálogo se consideran de forma y significado.
- XIV. Las tareas de reconocer caracteres y escribir la transcripción fonética se consideran de forma y significado.

- XV. Las tareas de traducción de chino a español se consideran de significado, y las de traducción de español a chino se consideran de forma y significado.
- XVI. Los ejercicios gramaticales en general se consideran de forma.
- XVII. Las tareas relacionadas con construir oraciones o completar oraciones se consideran de forma y significado.
- XVIII. Las tareas de unir construcciones para formar oraciones se consideran de forma y significado.
- XIX. Las tareas relacionadas con consultar un diccionario se consideran de forma y significado.

En cuanto a las operaciones concretas, tenemos los siguientes criterios concretos para tomar decisiones (en algunos casos donde no existen instrucciones u objetivos claros, hemos de deducir las operaciones que se realizarán según la situación que puede crear la tarea):

- I. En general, las tareas de comprensión se consideran de descifrar significados mientras que las de producción se consideran de aplicar las normas en contexto.
- II. Las conversaciones de modelo suponen operaciones concretas de solo repetir. Cuando estas conversaciones tienen audiciones también se incluye la operación de escuchar ejemplos. Si al mismo tiempo se utilizan como textos para hacer una comprensión lectora, se considera también la operación de descifrar significados.
- III. Las tareas de comprensión lectora y oral se consideran de la operación de descifrar significados y también seleccionar información, si después de escuchar o leer, hay que hacer alguna tarea concreta con informaciones que proporcionan los textos.
- IV. Las tareas de interacción tendrán la operación de aplicar las normas en un contexto y de descifrar. Al mismo tiempo, también se incluyen las operaciones de interacción y trabajar en pareja o grupo.
- V. Los ejercicios de sustitución incluyen repetir, aplicar las normas en un contexto y trabajar en pareja. No se incluye la operación de descifrar significados porque al ser un ejercicio de sustitución, no hay vacío de información y, por tanto, tampoco informaciones nuevas por descifrar.

- VI. Los ejercicios gramaticales incluyen la operación de aplicar las normas en un contexto. En aquellos ejercicios gramaticales donde hay que realizar una comprensión lectora, también se incluye la operación de descifrar significados, por ejemplo, en los ejercicios de completar un texto con palabras dadas, ordenar o completar un diálogo.
- VII. Los dictados contienen la operación de descifrar significados y la de aplicar las normas en un contexto.

Para considerar si la lengua se trata como objeto de estudio o herramienta de comunicación durante una tarea, aplicamos los siguientes criterios concretos:

- I. Los ejercicios de sustitución se consideran tareas donde la lengua se trata como objeto de estudio, excepto cuando los alumnos tienen que responder con informaciones personales.
- II. Las conversaciones de modelo, cuando sirven como contexto para introducir contenidos gramaticales o funciones comunicativas nuevas se consideran tareas que tratan la lengua como objeto de estudio, pero cuando sirven de input para realizar tareas concretas, la lengua se trata como herramienta de comunicación.
- III. En las tareas de redacción, la lengua se considera tanto objeto de estudio como herramienta de comunicación.

### **5.2.3 Con quién se realizan las tareas**

En esta sección examinamos las personas que participan en las tareas y de qué forma se reparte la participación. “El profesor con alumno(s), otros alumnos observando” puede ocurrir cuando, después de aclararse los objetivos de una tarea, el profesor realiza la tarea con un alumno o varios alumnos para hacer demostración como ejemplo. Cuando se hacen presentaciones, se puede considerar “un alumno con otros alumnos”. Para examinar este criterio, hemos de considerar la situación que puede llegar a producir una tarea.

#### **Con quién se realizan las actividades**

El profesor con alumno(s), otros alumnos observando



Un alumno con otros alumnos  
 Todos los alumnos juntos con el profesor  
 Alumnos individualmente  
 Alumnos en pareja o grupo simultaneamente

(Tabla 4)

- I. Para tomar decisiones en cuanto a las personas que participan en una tarea, tenemos los siguientes criterios:
- II. En las tareas de comprensión oral y escrita (incluyendo otras tareas como ordenar textos o diálogos), se puede considerar la posibilidad de realizarlas individualmente o en pareja. Es práctica habitual realizar una primera comprensión global y después poner en común lo que se ha entendido en pareja.
- III. Cuadros de gramática: individual, con el profesor, en pareja o grupo.
- IV. Cuadros de “atención” : individual, con el profesor.
- V. Los ejercicios gramaticales: individual.
- VI. Tareas de vocabulario: individual o en pareja.
- VII. Conversación de modelo: individual, en pareja, con el profesor, profesor con alumnos y otros observando.
- VIII. Ejercicios de sustitución: en pareja, profesor con alumnos y otros observando.
- IX. Interacción: en pareja, profesor con alumnos y otros observando.

#### **5.2.4 Con qué contenido se realiza una tarea**

En esta sección se examina si la lengua se considera como objeto de estudio o herramienta de comunicación, la forma, la fuente y el contenido del input y también, la forma, el tipo de contenido y el tipo de textos del output (Tabla 5).

##### **Con qué contenido**

Lengua como objeto de estudio  
 Lengua como herramienta de comunicación

**input**

*forma*

Está contextualizado  
No verbal (imágenes, apoyo visual)  
Escrito: palabras/oraciones  
Oral: palabras/oraciones  
Escrito: Texto coherente (supera el límite oracional)  
Oral: Texto coherente (supera el límite oracional)  
Destrezas integradas

***fuerce***

***Del material***

Auténtico  
Creados parecidos a los auténticos  
Creados ejemplos contextualizados del contenido lingüístico  
Oraciones aisladas y palabras (ejemplos, ejercicios, esquemas)

***No del material***

Fuera del aula  
Generado en el aula por el profesor  
Generado en el aula por el alumno

***Tipo de contenido***

Comentarios metalingüísticos  
Elementos lingüísticos  
No ficción  
Ficción  
Información u opinión personal

**output**

***Forma***

Escrito: palabras/oraciones  
Oral: palabras/oraciones  
Escrito: Texto coherente (supera el límite oracional)  
Oral: Texto coherente (supera el límite oracional)  
Dibujos  
Destrezas integradas

***Tipo de contenido***

Comentarios metalingüística  
Elementos lingüísticos  
No ficción  
Ficción

Información u opinión personal

***Tipo de texto***

*hablados:*

- Textos escritos leídos en alto.
- Respuestas orales a preguntas de ejercicios.
- Reproducción o resumen de textos
- Ejercicios de trabajo en pareja y en grupo
- Contribuciones a debates formales e informales
- Conversación libre
- Presentaciones.

*Escritos:*

- Pasajes dictados
- Ejercicios escritos
- Redacciones
- Traducciones
- Informes escritos
- Trabajos
- Cartas, tarjetas, postales, correos

(Tabla 5)

### **5.2.4.1 Input**

Para tomar decisiones en cuanto a los análisis del input tenemos los siguientes criterios:

#### **5.2.4.1.1. Input en general**

- I. En las tareas de interacción, el texto que producen los alumnos se considera input generado por el alumno.
- II. Si una tarea sirve de input para la siguiente tarea, entonces en la segunda tarea se considera el mismo input.
- III. Los textos culturales de un nivel de dificultad que superan evidentemente el nivel de los alumnos y resultan imposibles de comprender no se consideran input.

#### **5.2.4.1.2. Contextualización del input**

- I. Se puede considerar que la tarea tiene el input contextualizado si el input consiste en la tarea anterior.
- II. El input de una tarea se considera contextualizado si hay imágenes, una localización determinada y explícita o una frase que explica la localización o contexto.
- III. Unos contenidos gramaticales se pueden considerar contextualizados si han aparecido en conversaciones de tareas anteriores.

#### **5.2.4.1.3. Fuente del input**

- I. Las conversaciones de modelo se consideran ejemplos contextualizados o parecidos a los auténticos dependiendo del grado del parecido que guardan con los textos auténticos. Hay que considerar si es posible que se produzca un texto de este tipo en la vida real. Por ejemplo, si una conversación contiene solo dos frases sin contexto, se considerará ejemplo contextualizado.
- II. Los monólogos no se consideran parecidos a los textos auténticos sin un contexto.
- III. Los ejercicios de sustitución se consideran ejemplos contextualizados.
- IV. Solo se consideran de ficción los textos que son de una novela, relato, letras de canciones u otros géneros literarios.
- V. Se consideran de la categoría no-ficción los textos que no son de ficción ni de identificación personal. Por ejemplo: textos que tratan de contenidos sin tener que ver con la identificación personal: casa y hogar, viajes, lugares etc.

#### **5.2.4.1.4. Tipo de contenido del input**

- I. Los cuadros de funciones comunicativas se consideran elementos lingüísticos.
- II. Se considera información u opinión personal todo el input relacionado con la identificación personal que define “El Nivel Umbral” (vida cotidiana, gustos y preferencias, etc.)

#### **5.2.4.2. Output**

El output del que hablamos se trata del output que se espera que se produzca en las tareas. Por tanto, en algunos casos se ha de deducir el output que se produce.

- I. Las conversaciones de modelo tienen el output como textos escritos leídos en alto.
- II. Se considera presentación no solo una presentación formal sino cualquier presentación informal y breve, por ejemplo: “presentar unos compañeros a otros”.
- III. Solo se considera que unos ejercicios tienen el output oral si así se describe de forma explícita, de lo contrario se considera que tienen el output escrito.
- IV. Los ejercicios de sustitución del libro de alumnos se considera que tienen output oral, pero los del cuaderno de ejercicios, output escrito.
- V. Se considera que un ejercicio tiene output cuando los alumnos tienen que producir al menos una frase completa. No se considera output cuando solo hay que repetir o copiar.
- VI. En el tipo de texto del output, se considera trabajo en pareja solo si así se describe explícitamente en las instrucciones.
- VII. Las notas o resúmenes que se hacen en un debate o una encuesta se pueden considerar informe, y no solo informes formales en el sentido más usual.

#### **5.2.5 Qué respuestas y resultados se obtienen**

En este apartado, se puede ver qué tipo de respuesta exigen las tareas (Tabla 6). Las respuestas pueden ser cerradas o abiertas. Las tareas pueden pedir que los alumnos produzcan algún producto concreto, como por ejemplo, un dibujo, una redacción, etc. También pueden exigir que se resuelva algún problema, por ejemplo, encontrar un piso adecuado, o requerir que los alumnos expongan su opinión en un debate. A través de las respuestas y resultados que se obtienen en las actividades, podemos descubrir el proceso por el que tienen que pasar los alumnos para realizar la tarea y de esta forma, desvelar lo que se les exige a los alumnos a hacer, que es el objetivo de nuestro análisis de las tareas.

### **Qué respuestas y resultados se obtienen**

Respuestas cerradas  
Respuestas abiertas  
Producto concreto  
Información u opinión personal del alumno  
Resolución de problemas  
No requiere respuesta

(Tabla 6)

## **5.2.6 La mejora de las competencias comunicativas y otras competencias**

En esta sección consideramos qué competencias comunicativas desarrollan las tareas, que pueden tratarse de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas u otras competencias como la autonomía de aprendizaje, estrategias de comunicación, etc. Los criterios concretos que utilizamos para considerar las competencias que se desarrollan son los siguientes (Tabla 7):

- I. En los ejercicios de sustitución se desarrollan la competencia gramatical y de vocabulario.
- II. Siempre que se escribe en una tarea, se considera que se desarrolla la ortografía.
- III. Si las preguntas de las tareas de comprensión están en español, entonces se deduce que la respuesta también sería en español, por lo tanto no se desarrolla la ortografía.
- IV. En las tareas de expresión oral o de interacción, si se explicitan las estructuras gramaticales, entonces se considera que se desarrolla la competencia gramatical.
- V. Para considerar que en una tarea se desarrolle la capacidad de cooperación, en las instrucciones se tiene que describir de forma explícita que hay un trabajo en pareja o en grupo.
- VI. Solo se puede considerar el desarrollo de la pronunciación cuando son tareas para practicar la pronunciación específicamente.

**La mejora de las competencias comunicativas:**

**Competencias lingüísticas:**

Vocabulario  
Gramática  
Vocabulario y gramática integrados  
Pronunciación  
Ortografía

**Competencias sociolingüísticas**

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales  
Las normas de cortesía  
Las expresiones de sabiduría popular  
Diferencias de registro

**Competencias pragmáticas**

La competencia discursiva  
La competencia funcional

**Desarrollo de otras competencias**

Desarrollo de estrategias de comunicación  
Desarrollo de la comunicación no verbal  
Conocimiento sociocultural

**Desarrollo de la autonomía**

Toma de conciencia explícita respecto a las tareas  
Reflexión y observación individual  
Participación en la planificación previa  
Participación en la evaluación a posteriori  
Desarrollo de destrezas de aprendizaje  
Desarrollo de la capacidad de cooperación

(Tabla 7)

**5.2.7 La variedad en tipología de actividades**

Este apartado está dividido en “ejercicios no comunicativos” y “actividades comunicativas” donde se examina a qué tipología pertenecen las tareas (Tabla 8). En los ejercicios no comunicativos incluimos: ejercicios de rellenar huecos, construir oraciones con elementos lingüísticos especificados, ejercicios de sustitución, etc. Hemos adoptado los ejercicios gramaticales que propone el MCER y hemos añadido los tipos de ejercicios

que aparecen en los libros analizados sin aparecer en el MCER. Después, para clasificar las tareas comunicativas, las hemos dividido en actividades comunicativas funcionales y comunicativas sociales de intercambiar información.

#### **VARIEDAD EN TIPOLOGÍA de actividades**

Rellenar huecos  
Construir oraciones con un modelo  
Construir oraciones ordenando elementos  
Construir oraciones relacionando elementos  
Construir oraciones con elementos lingüísticos especificados  
Construir oraciones o un diálogo según imágenes  
Ejercicios de sustitución  
Traducir oraciones de L1 a L2  
Traducir oraciones de L2 a L1  
Colocar un elemento en la posición adecuada de una oración  
Ejercicios de sustitución de categorías gramaticales  
Relacionar oraciones  
Completar oraciones  
Completar un diálogo  
Ordenar un diálogo o texto  
Escribir oraciones sobre un tema específico  
Escribir una redacción, una nota, felicitaciones etc  
Unir elementos lingüísticos relacionados  
Relacionar palabras con imágenes  
Relacionar palabras con sus definiciones  
Relacionar oraciones con imágenes u otros contextos  
Decidir si son correctas o no las oraciones y/o corregir oraciones  
Ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas  
Ejercicios de fluidez centrados en la gramática  
Ejercicio de comprensión oral seleccionar información  
Ejercicio de comprensión oral sin tareas concretas  
Ejercicio de comprensión lectora seleccionar información  
Ejercicio de comprensión lectora sin tareas concretas  
Escuchar y después, repetir o imitar  
Deducir el significado o uso



Categorizar elementos lingüísticos  
Repetir escritura, escribir caracteres, anotar números de trazos  
Relacionar las palabras con la transcripción fonética o escribirla  
Dictado  
Juego  
Trabajo práctico fuera del aula  
Opciones

***Tipos de actividades comunicativas***

*Comunicativas funcionales*

Compartir información  
Completar información  
Identificar una persona, una imagen o un objeto  
Descubrir parejas idénticas  
Descubrir diferencias  
Descubrir secuencias  
Descubrir localizaciones  
Dar y/o seguir instrucciones, direcciones  
Resolver un problema

*Intercambiar información personal (comunicativas sociales)*

Encuesta  
Intercambiar opiniones  
Role play  
Debates  
(Tabla 8)

### **5.3 Cómo delimitar una tarea**

Para realizar el análisis de las tareas resulta fundamental definirlas y delimitarlas adecuadamente. Sobre la definición de las tareas ya hemos discutido anteriormente en la explicación de nuestro enfoque (capítulo 4). A continuación, exponemos las consideraciones prácticas para delimitarlas:

- I. Cada conversación modelo se considera una tarea. Si se tratan de conversaciones que sirven de ejemplos y tratan el mismo contenido gramatical o función

comunicativa (están acompañadas por un mismo cuadro de función comunicativa) se pueden considerar como una tarea.

- II. Cada cuadro de función comunicativa o de gramática se considera una tarea.
- III. Si en una tarea hay que realizar dos actividades pero ambas deben realizarse al mismo tiempo, entonces se considera como una tarea. Por ejemplo: escuchar y decidir si unas frases relacionadas son correctas o no, o hacer una encuesta y tomar nota de las respuestas.
- IV. En algunas tareas, aunque antes de la realización se tenga que leer alguna información breve, no se considerará como dos tareas sino una, a menos que se explicita lo contrario en las instrucciones.

#### **5.4 Método de los análisis**

El modelo de los análisis de las tareas de Littlejohn (1998, 2011) permite describir, de una forma razonablemente objetiva, los aspectos comentados anteriormente. A continuación, exponemos nuestro método de análisis de los materiales didácticos de chino para españoles y cómo podemos relacionarlo con los principios teóricos:

- I. Efectuaremos un análisis de frecuencia para cada criterio o combinación de criterios, asignando un “1” cuando la tarea cumpla el criterio y un “0” en caso contrario. De esta manera, definimos la ocurrencia o ausencia de los diferentes aspectos característicos de las tareas. A partir de esa información se calcula el porcentaje de las tareas que cumplen cada criterio, sobre el total de tareas evaluadas o sobre un subgrupo de tareas cuando corresponda.
- II. Nuestra propuesta para modificar el modelo de análisis de Littlejohn (1998, 2011) consiste en, además de añadir las competencias comunicativas propuestas por el MCER y la tipología de ejercicios, combinar los diferentes criterios para poder:
  - 1. Descubrir hasta qué punto los libros de texto de chino para españoles cumplen los principios teóricos de forma más exacta. En esta parte, utilizamos el porcentaje total sobre las tareas.
  - 2. Revelar, basado en las opciones que proporciona el MCER, de qué forma se desarrollan las competencias lingüísticas. En este

- proceso, contamos el porcentaje sobre el total de las tareas dedicadas a cada competencia y no sobre el total de las tareas.
- III. Se comparan los porcentajes de las tareas que cumplen los criterios o las combinaciones de los criterios, utilizando una escala de 1 a 4 para evaluar hasta qué punto los libros de texto de chino para españoles reflejan los principios teóricos.
- IV. Para conocer la variedad de ejercicios, observamos si la frecuencia de aparición de distintos ejercicios está equilibrada.

### 5.5 La correspondencia entre los principios y criterios

En este apartado, exponemos la relación entre los principios teóricos que resumimos en el capítulo anterior y los criterios concretos de nuestro análisis de las tareas de los libros de texto de chino para españoles. Primero presentamos las combinaciones de criterios que nos pueden ayudar a desvelar hasta qué punto los libros de texto reflejan los principios de Adquisición de Segunda Lenguas:

***Principio 1. Garantizar que los alumnos se centren de forma prioritaria en el significado, tanto semántico como pragmático. También es necesario que los alumnos se centren en la forma.***

Principio 1: Atención
Criterios y combinaciones de criterios relacionados: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Forma y significado</li> <li>2. Gramática (competencias lingüísticas)</li> <li>3. Gramática + input contextualizado</li> <li>4. Gramática + formular hipótesis, confirmar o negar (operaciones concretas)</li> <li>5. Gramática + input contextualizado + formular hipótesis, confirmar o negar + trabajar en pareja o grupo (operaciones concretas)</li> <li>6. Feedback atención a la forma</li> </ol>

***Principio 2. Los alumnos necesitan estar expuestos a un input extensivo y significativo***

Principio 2: Input
<p>Crterios y combinaciones de criterios relacionados:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Input</li><li>2. Input contextualizado + escrito texto coherente/oral texto coherente</li><li>3. Input contextualizado + escrito texto coherente/oral texto coherente + autntico/creados parecidos a los autnticos</li><li>4. Lengua como objeto de estudio</li><li>5. Lengua como herramienta de comunicacin</li><li>6. Fuera del aula (Input, fuente)</li><li>7. Destrezas integradas</li></ol>

***Principio 3. Los alumnos necesitan oportunidades para la produccin de output, pero de produccin libre de una frase o ms, y no del tipo que se produce durante los ejercicios controlados de prctica.***

Principio 3: Output
<p>Crterios y combinaciones de criterios relacionados:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Output</li><li>2. Con el input contextualizado</li><li>3. Output + iniciar</li><li>4. Texto oral coherente</li><li>5. Texto escrito coherente</li><li>6. Actividades comunicativas</li></ol>

***Principio 4. Interactuar y lograr propósitos comunicativos en la lengua meta es fundamental para el éxito del aprendizaje.***

Principio 4: Interacción, actividades comunicativas
Criterios y combinaciones de criterios relacionados: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Interacción</li><li>2. Interacción + información personal</li><li>3. Interacción + producto concreto/ resolución de problema (qué respuestas y resultados se obtienen)</li><li>4. Output + input contextualizado</li></ol>

***Principio 5. Los alumnos necesitan comprometerse afectivamente y cognitivamente en la experiencia lingüística. Conviene lograr que los alumnos tengan afectos positivos hacia la lengua meta.***

Principio 5: Compromiso cognitivo y afectivo
Criterios y combinaciones de criterios relacionados: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Variedad de ejercicios y actividades</li><li>2. Los objetivos son claros y explícitos</li><li>3. Formular hipótesis, confirmar o negar</li><li>4. Información u opinión personal del alumno</li><li>5. Ejercicio de comprensión lectora sin tareas concretas + Información u opinión personal del alumno</li><li>6. Ejercicio de comprensión oral sin tareas concretas + Información u opinión personal del alumno</li></ol>

***Principio 6. Es necesario que la enseñanza se oriente de modo predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la lengua meta, sin desatender el conocimiento explícito.***

<b>Principio 6: Conocimientos implícitos y explícitos</b>
<b>Criterios y combinaciones de criterios relacionados:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El equilibrio de lengua como objetivo de estudio y lengua como herramienta de comunicación.</li> <li>2. Comentarios metalingüísticos</li> </ol>

A continuación presentamos las combinaciones de criterios que pueden revelar de qué manera se desarrollan las competencias lingüísticas en los libros de texto de chino para españoles, considerando las opciones que proponen el MCER:

## Vocabulario

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su vocabulario?

Opciones propuestas por el MCER	Combinaciones de criterios
a) Mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;	Vocabulario + auténtico /creados como los auténticos
b) Mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;	Vocabulario + interacción
c) Mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;	Vocabulario + input contextualizado  Vocabulario + capacitación
d) Presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);	Vocabulario + imagen, apoyo visual
e) Mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;	Vocabulario + no exigido

## Gramática

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su competencia gramatical?

Opciones propuestas por el MCER	Combinaciones de criterios
a) Inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos.	Gramática + auténtico
b) Inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado.	Gramática + creados parecidos a los auténticos  Gramática + creados ejemplos contextualizados del contenido lingüístico
c) Como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios.	Gramática + comentarios metalingüísticos Gramática + capacitación
d) Mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios.	Gramática + capacitación  Gramática + comentarios metalingüísticos
e) Pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc.	Gramática + formular hipótesis
Opciones propuestas por el MCER	Combinaciones de criterios
a) Inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos.	Gramática + auténtico
b) Inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases,	Gramática + creados parecidos a los auténticos

## Pronunciación

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua?

Opciones propuestas por el MCER	Combinaciones de criterios
a) Simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;	Pronunciación + auténtico/creados parecidos a los auténticos
b) Por imitación a coro de <ul style="list-style-type: none"><li>• el profesor;</li><li>• grabaciones de audio de hablantes nativos;</li><li>• grabaciones en vídeo de hablantes nativos;</li></ul>	Pronunciación + leer o imitar, escuchar y repetir o imitar
c) Leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;	Pronunciación + escrito palabras oraciones/oral palabras oraciones
d) Mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;	Pronunciación + escrito palabras oraciones/oral palabras oraciones
e) como c) y d), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;	Pronunciación + escrito texto coherente/oral texto coherente
f) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);	Pronunciación + comentarios metalingüísticos



## Ortografía

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para controlar el sistema de escritura de una lengua?

Opciones propuestas por el MCER	Combinaciones de criterios
a) Mediante la exposición a textos escritos auténticos: <ul style="list-style-type: none"><li>• impresos;</li><li>• escritos a máquina;</li><li>• escritos a mano</li></ul>	Ortografía + auténtico/creados parecidos a los auténticos
b) Practicando la escritura a mano (incluyendo las escrituras cirílica o «gótica», etc.) y fijándose en las características nacionales de las convenciones de la escritura a mano;	Ortografía + solo repetir
c) Memorizando palabras (individualmente o aplicando normas de ortografía) y las normas de puntuación;	Ortografía + vocabulario + no exigido
d) Mediante la práctica del dictado.	Ortografía + dictado

## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En esta sección presentaremos y comentaremos los resultados del análisis tal y como fue especificado en el capítulo anterior. Utilizaremos “libro 1” para representar “Hanyu Chino para Hispanohablante” 《汉语》, “libro 2” para “El nuevo libro de chino práctico” 《新实用汉语》, “libro 3” para “Chino contemporáneo” 《当代中文》 y “libro 4” para representar “El chino de hoy” 《今日汉语》.

## **6.1 Descripción de los resultados y comentarios**

### **6.1.1 Lugar y función de las tareas**

Después de examinar el lugar que ocupan las tareas de los cuatro libros de texto de chino para españoles, hemos descubierto que en el libro 1 hay 7% de actividades que se dedican a introducir un nuevo tema, en el libro 2 un 1.8%. En libro 3 existen 4.7%. y en el libro 4 hay 4.8%. Se pueden observar que, en general, los libros analizados muestran un reducido porcentaje de actividades de introducción. El libro “Hanyu Chino para Hispanohablantes” 《汉语》 es el libro que contiene más tareas dedicadas a la introducción comparado con otros libros de texto. Las tareas de introducción son importantes para situar a los alumnos y, de esta manera, despertar sus conocimientos nuevos para favorecer el aprendizaje. En este sentido, podemos ver que el libro “Hanyu” 《汉语》 tiene más actividades de introducción y además suelen ser tareas que sirve al mismo tiempo capacitar a los alumnos lingüísticamente, mientras en los otros libros de texto, la introducción, en la mayor de los casos está desconectada de las competencias lingüísticas, que puede ser por ejemplo, un texto en español para explicar la situación.

En el libro 1, como tareas de introducción, hay actividades para presentar el vocabulario nuevo donde los alumnos tienen que hacer hipótesis para relacionar las palabras nuevas con imágenes, o conversaciones creadas parecidas a los textos auténticos para introducir el tema comunicativo. En el libro 2, para introducir el tema de cada unidad, hay un texto en español que describe la situación. En el libro 3 y el libro 4, no

hay tareas que tienen el objetivo específico de introducción, sin embargo, al principio de cada unidad, hay un diálogo principal donde se puede deducir el tema de la unidad.

En este apartado también podemos descubrir que en todos los libros de texto predominan las tareas de capacitación. En el libro 1 hay 69.9% de tareas de capacitación y 37.1% de ejecución, en el libro 2 hay 74.9% de tareas de capacitación y 25.1% de tareas de ejecución. En el libro 3 podemos encontrar 77.3% de tareas de capacitación y 20.9% de tareas de ejecución, y en el libro 4 existen 82.4% de tareas de capacitación y 16.3% de tareas de ejecución. El libro 1 tiene aproximadamente 40% de tareas donde los alumnos hacen uso de la lengua mientras 70% de ellas capacitan a los alumnos para llegar a poder utilizar la lengua a través de ejercicios gramaticales, prácticas del vocabulario etc. En los otros tres libros de texto el porcentaje de las tareas de capacitación es aun más alto. Todos los libros contienen más actividades que capacitan a los alumnos lingüísticamente que las de uso de la lengua, que son cruciales para que los alumnos puedan dominar la lengua meta de forma eficaz.

Por último, en ninguno de los libros analizados hay tareas que se dedican a realizar autoevaluaciones, corrección en pareja, o feedback con la atención en la forma. Estas actividades pueden servir para desarrollar la capacidad de aprendizaje y competencia gramatical de los alumnos.

### **6.1.2 Toma de turno (*Turn take*)**

En los cuatro manuales de chino para españoles, la mayoría de las tareas no exige que los alumnos inicien un discurso (en el libro 1, 67.3%; en el libro 2, 70.6%; en el libro 3, 73.3%; y en el libro 4, 66.8%). Después, en las tareas que exigen producir discurso a los alumnos, en el libro 1, 12.2% de las tareas requieren que los alumnos produzcan un discurso sin proporcionar ayuda lingüística, en el libro 2, 10.9%, en el libro 3 hay 18% de este tipo de actividades y en el libro 4, 12.8%. En el resto de las tareas, los alumnos también tienen que producir discurso, pero respondiendo a preguntas utilizando lengua proporcionada por el libro. Las tareas de “no exigido” predominan en los cuatro libros, y

las tareas de “responder” son más numerosas que las de “iniciar”. Este resultado coincide con el del análisis de Littlejohn (1992) y el de Gilloteaux (2012), donde se han encontrado más actividades de producir discursos con recursos lingüísticos proporcionados que las de iniciar discursos libremente.

En este apartado, prestamos atención a la producción del discurso por parte de los alumnos, es decir, si estos tienen que producir discursos que al menos sean oraciones sin recursos proporcionados del libro. El resultado que obtenemos es referente a si los alumnos tienen oportunidades de iniciar su propio discurso, sean oraciones o textos, sea en una traducción o de una interacción. En los resultados podemos ver que en el libro 3 los alumnos tienen más oportunidades de producir sin la ayuda del libro. No obstante, en el proceso del análisis, nos hemos dado cuenta de que en el libro 2 y el libro 3, hay tareas donde los alumnos tienen que producir en momentos en lo que quizá todavía no están preparados. Proporcionar un andamiaje para la producción en algunas fases de una unidad didáctica puede ser beneficioso para el aprendizaje. Por lo tanto, para observar los resultados de este apartado, proponemos examinar el total de las tareas que exigen a los alumnos a “iniciar” y “responder” frente a las tareas que no exigen a los alumnos a producir discurso. En el libro 1 hay 32.7% de tareas que exigen producir a los alumnos, en el libro 2 hay 29.4%, en el libro 3 hay 26.7% y en el libro 4 hay 33.2%.

Por otra parte, no podemos olvidar que estos resultados también tienen relación con el equilibrio de las destrezas que se desarrollan en las diferentes tareas. El libro 4 es el que tiene más tareas donde los alumnos tienen que producir iniciando o respondiendo, pero también es debido a que tiene menos tareas de comprensión oral comparado con los otros libros. Solo 6.8% de las tareas del libro 4 se dedican a la comprensión oral, mientras en el libro 1, 22.1% de las tareas son de comprensión oral. Por lo tanto, el libro que más producción exige a los alumnos (bajo la condición de no tener un desequilibrio evidente de las destrezas) es el libro 1.

### 6.1.3 Atención

En este apartado, los resultados indican que el libro 1 y el libro 3 tienen más tareas enfocadas en el significado mientras el libro 2 y el libro 4 tienen más tareas enfocadas en la forma. En el libro 1 hay 33.8% de tareas que están enfocadas a la forma, 35.7% de las tareas enfocadas al significado y 30.5% que enfocan tanto el significado como la forma.

El libro 1 presenta cierto equilibrio entre las tareas enfocadas en el significado que consisten en actividades comunicativas, prácticas del vocabulario en contexto, etc; y las enfocadas en la forma como por ejemplo, explicaciones y ejercicios gramaticales. Predominan las tareas enfocadas en el significado.

En el libro 2, hay 30.4% de tareas que tienen el enfoque en la forma, 28.7% de tareas que están enfocadas en el significado y 40.9% de tareas enfocadas en ambos aspectos. En este libro predominan las tareas de forma aunque no presente un desequilibrio grande.

En libro 3 tiene 23.3% de tareas enfocada en la forma, 35.5% enfocadas en el significado y 41.2% enfocadas tanto en el significado como en la forma. Podemos ver que, en este libro, hay bastante más tareas enfocadas en el significado que en la forma. En el apartado anterior hemos comentado que en este libro, las tareas tienden a exigir a los alumnos a producir de forma libre sin proporcionar mucha ayuda lingüística. Entonces, la pregunta que surge es cómo los alumnos pueden realizar tareas donde tienen que iniciar el discurso de forma libre mientras presenta cierta carencia de atención a la forma. La misma situación se encuentra en el trabajo de Guilloteaux (2012) donde hay dos libros que presentan poca importancia a los aspectos formales de la lengua.

En el libro 4, hay 37% de tareas enfocadas en la forma, 25.5% de tareas enfocadas en el significado y 37.5% de tareas enfocadas tanto en el significado como en la forma.

En este libro, podemos ver una carencia de tareas enfocadas en el significado que justamente son aquellas que capacitan a los alumnos de forma eficaz.

#### **6.1.4 Operaciones concretas**

##### **6.1.4.1. No exigido**

En los cuatro libros de texto de chino para españoles, hay tareas que no exigen operaciones concretas por parte de los alumnos, por ejemplo, textos que presentan contenidos culturales en español o en chino, pero con un nivel lingüístico mucho más alto que el de los alumnos. En el libro 1 hay 0.7% de tareas que no exigen acciones concretas de los alumnos, en el libro 2 hay 8%, en el libro 3 hay 16.9% y en el libro 4, hay 16.6% de tareas de este tipo. Cuando las tareas exigen a los alumnos a realizar algún tipo de operación concreta por parte de los alumnos es cuando el alumno actúa como un agente activo de aprendizaje, donde realmente adquiere la lengua que está estudiando.

##### **6.1.4.2. Interacción**

En las tareas de interacción, cuando existe un vacío de información, los alumnos utilizan la lengua meta para conseguir un objetivo real. Durante estas tareas los alumnos ponen sus hipótesis a prueba y se ha sugerido que este proceso es un gran facilitador de la adquisición de la lengua. En el libro 1 hay 8.8% de tareas de interacción, en el libro 2 hay 5.6% de tareas interactivas, en el libro 3 hay 5.8% y en el libro 4 hay 2.3% de tareas de interacción.

##### **6.1.4.3. Repetir y repetir con sustitución**

En las investigaciones de ASL, se ha llegado al consenso de la creencia en que las tareas mecánicas de repetición no favorecen la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. En el libro 1 hay 10.3% de tareas de solo repetir y 4.4% de tareas de repetir con sustitución, en el libro 2 hay 23.1% de tareas de repetición y 7.8% de tareas de

repetición con sustitución. En el libro 3, hay 20.3% de tareas de solo repetir y 3.5% de repetir con sustitución y en el libro 4, hay 15.3% de tareas de repetir y 8.2% de tareas de repetición con sustitución. El libro 1 contiene muchas menos tareas mecánicas de repetición comparado con los otros libros analizados.

#### **6.1.4.4. Trabajar en pareja o grupo**

En esta parte del análisis solo consideramos las tareas donde se explicita que la actividad se realiza en pareja o en grupo. Este tipo de tareas, según la teoría de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1931), favorecen el aprendizaje. En el aprendizaje de lenguas, trabajar en pareja o grupo puede aumentar las oportunidades de recibir el input producido por los compañeros de clase (siempre en el caso de no utilizar la lengua materna entre los alumnos). En el libro 1, hay 15.1% de tareas que exigen trabajo en pareja o grupo, en el libro 2, hay 6.7% de tareas donde los alumnos deben trabajar en pareja o grupo, en el libro 3 hay 5.8% y en el libro 4 hay 4.6% de tareas enfocadas en trabajos en pareja o grupo.

#### **6.1.4.5. Escuchar explicaciones y ejemplos**

La mayoría de este tipo de tareas en los libros analizados consisten en explicaciones gramaticales y ejemplos. Según las investigaciones de la Adquisición de Segundas Lenguas, para aprender una lengua, es muy importante enfocarse en el significado. No obstante, no se puede ignorar la importancia de la forma. En el libro 1 hay 29.4% de tareas que consisten en explicaciones y ejemplos, entre ellas, listas de expresiones para ejercer las funciones comunicativas relacionadas con el tema de las unidades. En el libro 2 hay 16.2% de tareas dedicadas a explicaciones y ejemplos relativos a la gramática, fonética, y también escritura. En el libro 3, hay 28.5% de tareas de este tipo. Sin embargo, no podemos olvidar que en este libro, las unidades son más cortas y por tanto en nuestro análisis se han incluido más unidades comparado con los otros libros, y en cada unidad hay al menos una parte de explicaciones gramaticales. Por lo tanto, los contenidos gramaticales de este libro están más repartidos y este hecho puede



aumentar la cantidad de tareas dedicadas a explicaciones y ejemplos. En el libro 4, hay 12% de tareas que consisten en explicaciones y ejemplos.

#### **6.1.4.6. Aplicar las normas en un contexto**

Las tareas que cumplen este requisito son aquellas donde los alumnos tienen que utilizar la lengua aplicando normas concretas que han estudiado en un contexto, como por ejemplo, ejercicios gramaticales. En estas tareas, los alumnos no solo prestan atención en la forma sino también en el contexto, en el significado. Los libros analizados no difieren mucho en este tipo de tareas: en el libro 1 hay 41.2% de tareas de este tipo, en el libro 2 hay 39.6%, en el libro 3 hay 37.8% y en el libro 4 hay 48.2%.

#### **6.1.4.7. Descifrar significados**

Bajo este criterio se consideran las tareas con las que los alumnos tienen que compender algo, que pueden ser tareas de comprensión oral o escrita, actividades de vocabulario donde tienen que descifrar el significado de las palabras, etc. En el libro 1 hay 51.1% de tareas donde los alumnos tienen que ejercitar su capacidad de comprensión, en el libro 2 hay 44.7%, en el libro 3 hay 41.9% y en el libro 4 hay 32.7%.

#### **6.1.4.8. Seleccionar información**

Las tareas que exigen seleccionar información casi siempre son aquellas de comprensión lectora y oral. Normalmente los alumnos reciben un input escrito u oral y después, tienen que seleccionar la información correcta según el input recibido. Es una operación concreta que puede llegar a motivar al alumno y aumentar el nivel de concentración durante la tarea. En el libro 1 hay 21.7% de tareas que exigen seleccionar información, en el libro 2 hay 9.1%, en el libro 3 hay 9.9% y en el libro 4 hay 4.3% de tareas que exigen esta operación concreta.

#### **6.1.4.9. Otras operaciones concretas**

La participación activa de los alumnos en el proceso del aprendizaje favorece la adquisición de la lengua. En el libro 1 hay 4.8% de tareas donde los alumnos deben realizar hipótesis y después confirmarla o rechazarla por ellos mismos, y 0.4% de tareas donde los alumnos participan en la evaluación después de realizar una actividad.

Podemos ver en los resultados que no hay operaciones que promueven el trabajo individual diferenciado. Los alumnos no tienen oportunidades de participar en la planificación previa en una tarea, a través de negociar los objetivos y contenidos, ni tampoco en una fase posterior de evaluación.

#### **6.1.5 Con quién se realizan las tareas**

En este apartado, deducimos la situación de la tarea y consideramos todas las posibilidades en cuanto a los participantes de las tareas. En los resultados podemos ver que en todos los libros predomina el trabajo individual. Este resultado coincide con la mayoría de los libros analizados en Guilloteaux (2012), y también con el trabajo de Jeon (2005) donde 80% de las actividades son de trabajo individual, 15% son tareas realizadas en pareja y 5% de tareas en grupo. En nuestro trabajo, hemos descubierto que en el libro 1 hay 83.5% de tareas que se pueden realizar de forma individual mientras 61.8% de las tareas se pueden realizar en pareja o grupo. También existe 2.2% de tareas donde un alumno debe trabajar con sus compañeros, como por ejemplo, hacer una presentación. En el libro 2 hay 71.4% de tareas que tienen posibilidad de realizarse solo mientras 41.2% de tareas se pueden hacer en pareja o grupo y solo hay 0.3% de tareas para realizar por un solo alumno con los demás. En el libro 3 hay 66.3% de tareas individuales y 48.8% de tareas en pareja o grupo y 1.2% donde un alumno realiza una tarea con los demás. En el libro 4, podemos ver que hay 68.6% de tareas que se pueden realizar de forma individual, 30.1% en pareja o grupo y hay 1.8% de tareas donde uno de los alumnos tiene que realizar una tarea con los demás. Podemos ver en los resultados que el libro 1 proporciona más posibilidad de trabajar en pareja o grupo y el libro 4 es el que menos promueve el trabajo en pareja o grupo.

### **6.1.6 Lengua como objeto de estudio o herramienta de comunicación**

En el proceso de aprendizaje de chino, a veces la lengua se trata como objeto de estudio, la analizamos y estudiamos las normas que la rigen. Otras veces, ponemos en práctica estas normas y utilizamos la lengua para conseguir ciertos objetivos, tratando la lengua como la herramienta de comunicación que supone en la vida real. Es importante que en un libro se propongan tareas donde la lengua se utiliza para comunicarse. Entre los libros analizados, el libro 1 contiene 36.4% de tareas donde la lengua es una herramienta de comunicación, en el libro 2 hay 21.4%, en el libro 3 20.9% y en el libro 4 hay 7.4%. Podemos ver que el libro 1 es el que más oportunidad proporciona para utilizar la lengua como herramienta de comunicación y el libro 4 el que proporciona menos.

### **6.1.7 Input**

#### **6.1.7.1. Forma**

Según las investigaciones de ASL que hemos revisado, es importante que el input que se proporciona a los alumnos esté contextualizado. En el libro 1 hay 45.2% de tareas con el input contextualizado, en el libro 2 hay 13%, en el libro 3 hay 19.2% y en el libro 4 hay 12.8% de tareas que cuentan con el input contextualizado. En el libro 1, muchas tareas de vocabulario están acompañadas por imágenes y los contenidos gramaticales suelen presentarse en conversaciones sobre temas relacionados con la unidad. Las tareas de comprensión, expresión e interacción suelen contar con una frase que explica el contexto del evento lingüístico.

Las fotografías y los dibujos, siempre que no resulten recargados e innecesarios, pueden ayudar en la memorización en las tareas de vocabulario. También pueden servir para proporcionar información sobre el contexto y situación de una tarea de forma rápida. En el libro 1 hay 17.3% de tareas que cuentan con apoyo visual, en el libro 2 hay 6.7%, en el libro 3 hay 14% y en el libro 4 hay 11.7% de tareas con imágenes.

En la evolución de la lingüística y la metodología de enseñanza de lenguas, la oración dejó de ser la unidad básica de estudio y enseñanza y el discurso y el enunciado empezaron a cobrar importancia. Los alumnos necesitan estar dispuestos a un input rico para poder adquirir la lengua que estudia, y este input debe estar conformado por textos coherentes similares a los que se producen en las comunicaciones de la vida real, en lugar de reducirse a oraciones aisladas para ejemplificar la gramática. En el libro 1 hay 25% de tareas que tienen textos coherentes escritos como input, en el libro 2 hay 20.3%, en el libro 3 hay 18.6% y en el libro 4 hay 15.8%. En cuanto a textos coherentes orales, en el libro 1 hay 31.6% de tareas que los contienen, en el libro 2 hay 16.2%, en el libro 3 hay 23.8% y en el libro 4 hay 11%. El libro 1 es el libro de texto que tiene más tareas con textos coherentes como input, tanto escrito como oral. La cantidad de textos coherentes garantiza la cantidad de input que reciben los alumnos y es una condición muy importante para promover el aprendizaje. En los cuatro libros analizados predominan el input escrito de oraciones y palabras. En el libro 1 hay 64.7%, en el libro 2 hay 61.3%, en el libro 3 67.4 y en el libro 4 hay 69.9% de tareas con input escrito de palabras y oraciones. Este resultado coincide con el análisis de Guilloteaux (2012) donde se encuentran más actividades con más input escrito de palabras y oraciones comparado con textos coherentes.

En la vida real, las tareas comunicativas suelen incluir destrezas de la lengua de forma integrada. Por lo tanto, en las tareas de aprendizaje de lenguas se deben incorporar también tareas que desarrollen varias destrezas. En el libro 1 hay 24.6% de tareas que tienen el input de destrezas integradas, en el libro 2 hay 4.6%, en el libro 3 hay 17.4% y en el libro 4 hay 18.6%.

#### **6.1.7.2. Fuente**

En el campo de las investigaciones de ASL hay cierto consenso en cuanto a la necesidad de exponer a los alumnos a textos auténticos para garantizar el aprendizaje. Sin embargo, Richards (2005) propone reflexionar sobre el “mito” de la autenticidad. Para

él, los textos auténticos no suelen ser apropiados para utilizarse en el aula por su nivel de dificultad, y normalmente necesitan ser modificados y adaptados. Entonces, la pregunta que nos debemos hacer es hasta qué punto los textos deben ser auténticos. Para nosotros, la autenticidad debe estar adaptada a la realidad del aula, de manera que los textos tengan las mismas características que los textos auténticos pero creados o adaptados para servir mejor a nuestra enseñanza. En el libro 1 hay 0.5% de tareas con textos auténticos y 22.1% con textos creados parecidos a los auténticos. En el libro 2 hay 3.6% de texto auténticos, como por ejemplo, recortes de periódicos, recibo de taxi etc, y 12.7% de textos creados parecidos a los auténticos. En el libro 3 hay 0.6% de tareas con textos auténticos y 10.5% con textos creados parecidos a los auténticos y en el libro 4 hay 0.3% de textos auténticos y 3.6% de textos creados.

Con respecto a la presencia de ejemplos contextualizados para presentar contenidos lingüísticos, en el libro 1 hay 15.1% de tareas con este tipo de input, en el libro 2 hay 11.3%, en el libro 3 hay 12.2% y en el libro 4 hay 14.5%. El libro 1 es el libro de texto que tienen más tareas con el input parecido a los textos auténticos entre los cuatro libros analizados.

Por último, como input no procedente del libro de texto, el libro 1 tiene 11.4% de tareas donde los alumnos reciben input de sus compañeros, en el libro 2 hay 7.1%, en el libro 3 hay 7.6% y en el libro 4 hay 2.0%. El input generado por el alumno solo se produce cuando hay interacción entre los alumnos en la lengua meta. En ese momento, los alumnos se vuelven activos y protagonistas del aprendizaje y hacen uso de la lengua materna. Por otra parte, el libro 2 tiene 0.6% de tareas donde los alumnos pueden recibir input fuera del aula y el libro 4 tiene 0.3% de tareas de este tipo. Proporcionar oportunidades a los alumnos para que estén en contacto con la lengua meta fuera de clase es una forma muy positiva para aumentar su cantidad de input, motivar a los alumnos en su aprendizaje, y también promover el afecto positivo por parte de los alumnos hacia la lengua meta.

### **6.1.7.3. Tipo de contenido**

Del input que los libros de texto proporcionan a los alumnos, se puede distinguir entre comentarios y elementos lingüísticos. En el libro 1 hay 18.4% de tareas que contiene comentarios lingüísticos que consisten sobre todo en explicaciones gramaticales, también hay 53.3% de elementos lingüísticos que son expresiones funcionales, ejemplos gramaticales, etc. En el libro 2 hay 4.9% de tareas con comentarios lingüísticos como explicaciones gramaticales, explicaciones sobre la pronunciación, la escritura, etc., y también 56.7% de elementos lingüísticos. En el libro 3 hay 9.9% de tareas con comentarios lingüísticos y en el libro 4 hay 4.8%, que sobre todo son explicaciones gramaticales, mientras en el libro 3 hay 51.7% y en el libro 4, 59.7% de tareas con elementos lingüísticos como input. Estos resultados son consistentes con aquellos obtenidos en el apartado de la atención, resaltando que la mayoría de las tareas proporcionan un input relacionado con los aspectos formales de la lengua.

Por otra parte, en el libro 1 hemos encontrado 26.1% de tareas con input relacionado con la información u opinión personal y 23.3% de tareas con otros temas comunicativos. En el libro 2 hay 6.2% de información personal y 29.4% de no ficción que son otros temas que no sean de información personal. En el libro 3 hay 6.4% de información u opinión personal y 30.8% de otros temas. En el libro 4 hay 8.9% de información personal y 14.3% de no ficción. Por último, solo en el libro 1 hay 0.4% de tareas que tiene el input con contenidos de ficción y 0.8% en el libro 2.

## **6.1.8 Output**

### **6.1.8.1. Forma**

Los cuatro libros de texto de chino para españoles coinciden en proporcionar más oportunidades de producir output oral de textos coherentes y output escrito de oraciones o palabras. En el libro 1 hay 23.5% de tareas donde los alumnos producen textos coherentes orales, en el libro 2 hay 22.4%, en el libro 3 hay 19.8% y en el libro 4 hay 16.1%. En el libro 1 hay 19.9% de tareas donde los alumnos tienen que producir oraciones o palabras

por escrito, mientras en el libro 2 hay 13.7%, en el libro 3 hay 12.2 y en el libro 4 hay 21.4%. Mientras tanto, las tareas donde los alumnos tienen que producir textos escritos son mucho menos numerosas, en el libro 1 hay 3.7%, en el libro 2 hay 2.4%, en el libro 3, 4.7% y en el libro 4, 1.0%. También son pocas las tareas donde se produce output oral de oraciones o palabras. En el libro 1 hay 1.8% de tareas de este tipo, en el libro 2 hay 0.1%, en el libro 3 hay 3.5% y en el libro 4 hay 2.0%. En total, el libro 1 proporciona más oportunidades de producir output para los alumnos. En todos los libros, los alumnos tienen diferentes ocasiones donde pueden producir output, tanto en actividades comunicativas como en ejercicios más mecánicos. Sin embargo, en términos generales, solo tienen que producir output en forma de textos coherentes al final de una unidad realizando una redacción.

#### **6.1.8.2. Tipo de contenido**

En cuanto al tipo de contenido del output, en el libro 1, libro 2 y libro 3 predominan las tareas relacionadas con la información u opinión personal y otros temas comunicativos mientras en el libro 4 predominan los elementos lingüísticos. Este resultado nos puede mostrar que en el libro 4 el output se concentra en ejercicios gramaticales. En el libro 1 hay 11.4% de tareas con output de elementos lingüísticos mientras en el libro 2 hay 11.8%, en el libro 3 hay 11% y en el libro 4 hay 19.9%. De tareas donde se produce output relacionado con la información u opinión personal y otros temas comunicativos en el libro 1 encontramos 17.3% de información personal y 19.1% de otros temas, en el libro 2 encontramos 6.3% de información personal y 20.4% de otros temas, en el libro 3 hay 7% y 20.9% y en el libro 4 hay 9.2% de información personal y 11.5% de otros temas.

#### **6.1.8.3. Tipo de texto**

##### **I. Hablados:**

En cuanto al tipo de texto que tienen que producir los alumnos oralmente, en el libro 1 predominan las tareas de trabajo en pareja o grupo que ocupan un 12.9%, y

después, las tareas donde los alumnos tienen que leer textos escritos que ocupan 8.8%. Las tareas de presentaciones ocupan 1.8%, las de contestar preguntas escritas ocupan 0.4% y las tareas donde los alumnos tienen que reproducir o resumir un texto ocupan 0.4%. En el libro 1, las tareas de pareja o grupo incluyen ejercicios más mecánicos de sustitución, y también actividades comunicativas de realizar encuestas y compartir informaciones. Los textos escritos para leer en general son conversaciones que sirven de modelo para presentar contenidos gramaticales o expresiones con funciones comunicativas. Podemos ver que las tareas que predominan en este libro son aquellas que promueven la comunicación o tienen una relación estrecha con las funciones comunicativas.

En el libro 2 las tareas que predominan con un 9.4% son las de reproducir y resumir un texto. Después, encontramos 6.3% de tareas en pareja o grupo, 3.5% de leer textos escritos, 2.4% de responder preguntas de ejercicios y por último, 0.3% de tareas de presentación. Las tareas predominantes de este libro consisten en escuchar un texto o una conversación, y después, resumir el texto o imitar el diálogo en pareja con un compañero. En estas tareas, aunque se trabaja en pareja no hay un vacío de información, por lo tanto no pueden promover la interacción y comunicación.

En el libro 3 las tareas de leer textos escritos son las más populares y ocupan un 9.3%, seguidas por las tareas en pareja o grupo que ocupan 7%. Las tareas de reproducir y resumir un texto ocupan 4.7% de todas las tareas del libro y después hay 1.2% de tareas de responder preguntas de ejercicios y 0.6% de presentaciones. Las tareas que más output tienen en este libro son las de leer conversaciones de modelo que, a pesar de tener relación con las funciones comunicativas, no pueden proporcionar oportunidades de comunicarse en la lengua meta.

El libro 4 encontramos 8.7% de tareas dedicadas a reproducir y resumir textos, y después siguen las tareas de leer textos escritos que ocupan un 4.8% de todas las tareas del libro. En este libro también tenemos 2.3% de tareas en pareja o grupo, 1.5% de tareas de responder preguntas de ejercicios y por último, 1.3% de tareas de presentaciones. Igual



que en el libro 2, las tareas de reproducir y resumir textos no dejan de ser unas tareas mecánicas donde los alumnos no hacen uso real de la lengua.

## II. Escritos:

Los libros analizados presentan una situación muy diferente entre ellos en cuanto al output de textos hablados, aunque no difieren tanto en el output de textos escritos. El output escrito que más se produce es en las tareas de ejercicios escritos en los cuatro libros analizados. La mayoría de estos ejercicios son ejercicios gramaticales. El libro 1 tiene 15.8%, en el libro 2 hay 10.6%, en el libro 3 hay 11.6% y en el libro 4 hay 21.2%. Después, los dictados son las tareas donde más producen los alumnos de forma escrita. En el libro 1 hay 2.9% de tareas que se dedican al dictado, en el libro 2 encontramos 2.8%, en el libro 4 hay 0.3%. En el libro 3 no hay ningún ejercicio de dictado. Después siguen las tareas de redacción; en el libro 1 hay 2.6%, en el libro 2 hay 2.4%, en el libro 3 encontramos 4.1% de tareas de redacción y en el libro 4 no hay ninguno. También encontramos otras tareas que producen output en algunos de los libros analizados. En el libro 1 hay 0.4% de tareas donde los alumnos tienen que realizar trabajos escritos. También existen tareas de escribir textos parecidos a los que solemos producir en la vida real, como cartas o postales. En el libro 1 hay 1.8% de tareas de este tipo, en el libro 2 encontramos 0.8% y en el libro 3, 0.6%.

### **6.1.9 Respuestas y resultados que se obtienen**

En los cuatro libros de chino para españoles analizados predominan tareas que requieren respuestas cerradas. En el libro 1 hay 44.5% de tareas de este, en el libro 2 hay 43.4%, en el libro 3 hay 34.3, y en el libro 4 hay 55.9% de tareas de respuestas cerradas. Este tipo de respuestas suelen exigirse en los ejercicios gramaticales y otros ejercicios mecánicos. Las tareas con la atención en la forma son necesarias para el aprendizaje según las investigaciones de ASL pero los resultados presentan un desequilibrio entre estas y las tareas que requieren otros tipos de respuestas: respuestas abiertas, productos concretos, resolución de problemas e información personal del alumno.

En efecto, en el libro 1 hay 5.9% de tareas donde los alumnos tienen que producir productos concretos y 2.9% de tareas donde los alumnos tienen que resolver algún problema. En el libro 2 hay 2.2% de tareas de productos concretos y 1.4% de tareas de resolución de problemas. En el libro 3 hay 4.1% de tareas de productos concretos y 0.6% de resolución de problemas y en el libro hay 0.2% de tareas de resolver problemas y no hay ninguna tarea donde los alumnos tengan que realizar productos concretos. En cuanto a respuestas abiertas, en el libro 1 hay 8.5% de tareas, en el libro 2 hay 11.5%, en el libro 3 hay 2.9% y en el libro 4 hay 5.9%. Las tareas de productos concretos y resolución de problemas no solo promueven la comunicación e interacción entre los alumnos sino también pueden aumentar su motivación. Además, también sirven de oportunidades para desarrollar las estrategias de comunicación y aprendizaje. El libro 1 es el que contiene más tareas de este tipo.

#### **6.1.10 Competencias lingüísticas**

En el libro 1 predominan las tareas que desarrollan la competencia gramatical. Hay 46.3% de tareas relacionadas con la gramática. De tareas que desarrollan la competencia del vocabulario encontramos 19.5%. De la pronunciación solo hay 0.7% de tareas en las unidades analizadas ya que en este libro, al principio hay una unidad específicamente dedicada a la fonética. Por último, hay 25% de tareas donde se desarrolla la competencia de ortografía. Entre estas tareas de ortografía, se incluyen todas las actividades donde se practica la escritura.

En el libro 2 encontramos 17.9% de tareas para desarrollar la competencia gramatical, 26.2% de tareas que desarrollan el vocabulario. De pronunciación, hay 8.1% tareas donde se practica. Encontramos 35.3% de tareas donde se practica la ortografía.

En el libro 3 también predominan las tareas que desarrollan la competencia gramatical. Encontramos 27.3% de tareas gramaticales, 36.6% de tareas donde se desarrolla el vocabulario y 43% de tareas donde se desarrolla tanto la gramática como el

vocabulario. En el libro 3 hay 6.4% de tareas donde se practica la pronunciación y 26.2% de tareas donde se practica la ortografía.

En el libro 4 encontramos 25% de tareas dedicadas al desarrollo de la gramática, 39.5% al desarrollo del vocabulario. Hay 3.3% de tareas donde se practica la pronunciación y 42.3% de tareas que practican la ortografía.

A continuación, veamos de qué manera se desarrollan las competencias lingüísticas en los libros analizados, combinando los criterios de las competencias lingüísticas con otros criterios:

#### 6.1.11 Vocabulario

¿De qué forma se espera o se exige que los alumnos desarrollen su vocabulario?	
Auténtico	Vocabulario + auténtico /creados como los auténticos
Interacción	Vocabulario + interacción
Contexto	Vocabulario + input contextualizado
Capacidad	Vocabulario + capacitación
Visual	Vocabulario + imagen, apoyo visual
No exigido	Vocabulario + no exigido

Criterios	Libro 1 %	Libro 2 %	Libro 3 %	Libro 4 %
Auténtico	0	0	0	0
Interacción	15.1	0	0	0
Contexto	47.2	0.8	0	11.2
Capacitación	83	99.2	95.7	92.9
Visual	26.4	3.1	0	9.2
No exigido	0	27.3	44.7	37.8

Los resultados indican que en el libro 1 hay 47.2% de tareas que están relacionadas con el vocabulario que se presenta en contexto y hay 83% que se utilizan para su práctica, por lo que podemos concluir que en este libro se desarrolla la

competencia del vocabulario sobre todo mediante su presentación en contexto y su reutilización en ejercicios y actividades de explotación didáctica. También se presentan palabras nuevas acompañadas de apoyo visual, ya que encontramos 26.4% de tareas de vocabulario que tienen fotografías o dibujos. Por otro lado, también descubrimos 15.1% de tareas interactivas donde se practica el vocabulario. Por último, no encontramos ninguna tarea donde no se exija ninguna operación concreta y este hecho demuestra que en el libro 1 no se aprende el vocabulario mediante memorización de listas de palabras acompañadas de su traducción.

En el libro 2, el 99.2% de las tareas de vocabulario son de capacitación y 27.3% son tareas donde no se exige ninguna operación concreta. Estos resultados indican que el método principal de desarrollar el vocabulario es a través de listas de vocabulario y ejercicios de capacitación. También encontramos 3.1% de tareas que están acompañadas de apoyo visual y hay 0.8% de tareas que practican el vocabulario en actividades interactivas.

En el libro 3 solo encontramos tareas de capacitación (95.7%) y tareas donde no se exigen operaciones concretas (44.7%). A través de estos resultados podemos ver que en este libro se desarrolla el vocabulario mediante la memorización de listas de palabras y ejercicios de práctica. En el libro 4 también predominan las tareas de capacitación (92.9%) y las que no exigen operaciones concretas (37.8%) que indican el mismo método de desarrollar el vocabulario detectado en el libro 3. Por otra parte, hay 11.2% de las tareas de vocabulario donde la presentación se realiza en contexto y 9.2% de tareas acompañadas de apoyo visual.

#### **6.1.12 Gramática**

¿De qué forma se espera o se exige que los alumnos desarrollen su competencia gramatical?	
Auténtico	Gramática + auténtico
Creado	Gramática + creados parecidos a los auténticos Gramática + creados ejemplos contextualizados del contenido lingüístico
Explicaciones	Gramática+ capacitación
Ejercicios	Gramática + comentarios metalingüísticos
Hipótesis	Gramática + formular hipótesis

Criterios	Libro 1 %	Libro 2 %	Libro 3 %	Libro 4 %
Auténtico	0	0	0	0
Creado	3.2	1.1	0	0.6
	11.9	27.8	14.3	16.1
Explicaciones	38.1	9.1	23.8	12.3
Ejercicios	88.1	98.9	96.8	89
Hipótesis	3.2	0	0	0

Podemos ver en los resultados que en ningún libro de los analizados se presentan los contenidos gramaticales mediante la exposición a textos auténticos. En el libro 1, la gramática suele presentarse en textos creados como ejemplos contextualizados (11.9%) y también en textos creados para ser parecidos a los auténticos (3.2%). La presentación en contexto suele estar acompañada de cuadros de explicaciones gramaticales que ocupan un 88.1% y seguidas por ejercicios para practicar estos contenidos gramaticales.

En el libro 2 hay más tareas que se centran en presentar contenidos gramaticales en textos compuestos contextualizados, que ocupan un 27.8%, así como un 1.1% de textos creados parecidos a los auténticos. En este libro se presentan menos explicaciones gramaticales, que ocupan un 9.1%, mientras que hay más ejercicios gramaticales (98.9%).

Los resultados que presentan el libro 3 y el libro 4 no difieren mucho de estos últimos. Mientras tanto, debemos tener en cuenta que cada cuadro de explicaciones gramaticales del libro 1 contiene solo un contenido gramatical y se considera una tarea. En cada unidad hay varios cuadros gramaticales. Sin embargo, los cuadros gramaticales de los otros libros contienen varias cuestiones gramaticales y solo aparecen una vez en cada unidad. Podemos concluir observando estos resultados que en todos los libros analizados se suele desarrollar la competencia de gramática inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, estructuras en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado. Después siguen las explicaciones gramaticales y los ejercicios de práctica. Con respecto a aquellas actividades donde los alumnos deben formular su propia hipótesis sobre los contenidos gramaticales, solo encontramos 3.2% en el libro 1 y ninguna aparición en los otros libros.

### 6.1.13 Pronunciación

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua?	
Auténtico	Pronunciación + auténtico/creados parecidos a los auténticos
Imitación	Pronunciación + leer o imitar, escuchar y repetir o imitar
Leer	Pronunciación + escrito palabras oraciones/oral palabras oraciones
Repetición	Pronunciación + escrito palabras oraciones/oral palabras oraciones
Textos	Pronunciación + escrito texto coherente/oral texto coherente
Normas ortoépicas	Pronunciación + comentarios metalingüísticos

Criterios	Libro 1 %	Libro 2 %	Libro 3 %	Libro 4 %
Auténtico	50	0	0	0
	50	0	0	0
Imitación	50	69	81.8	84.6
Leer	0	100	90.9	84.6
	0	3.4	81.8	84.6
Repetición	0	100	90.9	84.6
	0	3.4	81.8	84.6
Textos	100	0	0	7.7
	0	0	0	7.7
Normas ortoépicas	0	6.9	18.18	1

Los resultados indican que, en el libro 1, la pronunciación se desarrolla mediante la exposición a textos auténticos o creados parecidos a los auténticos, que ocupan un 50%, y no a través de oraciones y palabras aisladas. Se practica a través de la imitación pero no encontramos ejercicios específicos donde los alumnos tengan que leer o repetir para poner la pronunciación en práctica. Este resultado puede ser debido a que en este libro hay una primera unidad que se dedica exclusivamente en el entrenamiento de la pronunciación con numerosos ejercicios de repetición, distinción de sonidos etc.

En el libro 2 se desarrolla la pronunciación sobre todo a través de tareas de leer y repetir, y además casi siempre se trata de oraciones o palabras aisladas escritas. Encontramos 69% de tareas donde se imita a grabaciones de audiciones. También hay 6.9% de las tareas donde se explican las normas ortoépicas.

En el libro 3 los resultados son parecidos, donde la mayoría de las tareas de pronunciación consisten en ejercicios de repetición e imitación. También presentan oraciones o palabras, y no textos. En este libro encontramos 18.18% de tareas donde se explican las normas ortoépicas.

En el libro 4 los resultados no difieren mucho de aquellos obtenidos para los libros 2 y 3. En la mayoría de los casos la pronunciación se desarrolla mediante ejercicios de imitación y repetición de oraciones y palabras aisladas. Encontramos 7.7% de tareas

donde la práctica fonética se realiza con textos y 1% de tareas donde se explica las normas ortoépicas.

#### 6.1.14 Ortografía

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para controlar el sistema de escritura de una lengua?	
Auténtico	Ortografía + auténtico/creados parecidos a los auténticos
Practicar	Ortografía + solo repetir
Memorizar	Ortografía + vocabulario + no exigido
Dictado	Ortografía + dictado

Criterios	Libro 1 %	Libro 2 %	Libro 3 %	Libro 4 %
Auténtico	0	6.4	0	0
	19.1	4.0	0	0
Practicar	0	17.1	0	12.7
Memorizar	0	0	0	5.4
Dictado	11.76	11.9	0	4.22

Podemos ver en los resultados que, en el libro 1, la ortografía se desarrolla a través de la exposición de textos creados parecidos a los auténticos (19.1% de las tareas) y dictados (11.76% de las tareas). En este libro no se encuentran introducciones de la escritura china ni plantillas para practicar los caracteres. Tampoco se incluyen ejercicios en los que se desarrolle la ortografía de forma específica, exceptuando los dictados.

En el libro 2 encontramos 6.4% de tareas y 4% de tareas donde se desarrolla la ortografía mediante la exposición a textos auténticos o creados parecidos a los auténticos, respectivamente. Después hay 17.1% de tareas para practicar los caracteres a mano con plantillas. Además, a pesar de no estar incluido en las opciones del MCER por la diferencia entre la escritura china y las europeas, en el libro 2 también se incluyen tareas



de juegos y adivinanzas para desarrollar la ortografía. En el libro 4 tenemos 12.7% de las tareas de practicar los caracteres a mano con plantillas, 5.4% de tareas donde se desarrollan la ortografía a través de memorización de palabras y también 4.22% de dictados.

En el libro 4 no encontramos ninguna tarea orientada a desarrollar la ortografía dentro de las opciones que propone el MCER. Sin embargo, tenemos que recordar que este material contiene un libro de caracteres que se centra específicamente en la práctica de la escritura y ortografía.

#### **6.1.15 Competencias sociolingüísticas y pragmáticas**

En los cuatro libros de texto de chino para españoles, apenas encontramos tareas donde se desarrollen las competencias sociolingüísticas salvo el 1.1% de tareas del libro 1 donde se mencionan las normas de cortesía y 1.1% de tareas donde se hace referencia a la diferencia de registro.

En cuanto a las competencias pragmáticas, en los libros analizados no hay ninguna tarea donde se desarrolla específicamente la competencia discursiva. Entre todas las tareas en el libro 1 hay 89% que tienen que ver con los temas comunicativos de las unidades, en el libro 2 hay 73%, en el libro 3 hay 94.8% y en el libro 4 hay 83.7% de tareas que corresponden a los temas de las unidades.

En los cuatro libros encontramos tareas que hacen referencia a conocimientos socioculturales. En el libro 1 hay 4.4% de tareas de este tipo, en el libro 2 hay 1.5%, en el libro 3 hay 4.7% y en el libro 4 hay 5.9% de tareas relacionadas con la cultura. Estas tareas consisten en textos que presentan contenidos culturales relacionados con los temas que se están tratando, sin integrarse con las competencias lingüísticas de las unidades.

En el libro 1 hay 2.6% de tareas donde se promueve la toma de conciencia en cuanto a los objetivos y la estructura de las tareas por parte de los alumnos.

Por último, en el libro 1 hay 12.9% de tareas donde se desarrollan la capacidad de cooperación, en el libro 2 hay 8%, en el libro 3 hay 5.2% y en el libro 4 hay 1.5% de tareas de este tipo.

Los resultados indican que no hay tareas donde se desarrollan las estrategias de comunicación ni destrezas de aprendizaje de los alumnos.

#### **6.1.16 Variedad en tipología de actividades**

A través de los tipos de ejercicios que aparecen en los libros de texto de chino para españoles, podemos descubrir las formas concretas en las que capacitan a los alumnos. A continuación veremos los tipos de ejercicios que más se utilizan en los libros analizados.

##### **6.1.16.1. Ejercicios no comunicativos**

En el libro 1 predominan los ejercicios de comprensión oral, pues 12.5% de las tareas son ejercicios de comprensión oral para seleccionar información. La mayoría de ellas requieren escuchar un texto y después los alumnos tienen que contestar unas preguntas, decidir si unas frases son correctas o preguntas de opciones. Después, 11% de las tareas son ejercicios de comprensión oral sin tareas concretas donde la mayor parte se trata de conversaciones de modelo para introducir los contenidos gramaticales y funciones comunicativas. Después, los ejercicios más utilizados en el libro 1 son los de comprensión lectora, entre ellos, 11% de las tareas del libro son ejercicios de comprensión lectora sin tareas concretas y 7% de las tareas del libro son ejercicios de comprensión lectora para seleccionar información. Los siguientes ejercicios que más se usan en el libro 1 son los de rellenar huecos. En el libro 1, los ejercicios que predominan son los de comprensión oral y lectora que proporcionan mucha cantidad de input a los alumnos, que según las investigaciones de ASL, es una condición importante para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el libro 2 predominan los ejercicios que consisten en escuchar o leer un texto y después repetir o imitarlo, en total ocupando un 16% de todas las tareas. Estas actividades proporcionan input oral o escrito y además, desarrollan las destrezas de comprensión y expresión. Sin embargo, la operación concreta que tienen que realizar los alumnos no deja de ser repetir de forma mecánica. Después, sigue el 10.2% de las tareas que son ejercicios dedicados a repetir y practicar los caracteres para practicar la escritura. En el aprendizaje de la lengua china, la escritura supone una dificultad muy grande para los alumnos, por lo tanto es importante contar con muchas tareas para capacitar a los alumnos en la escritura. En el libro 2 hay un 5.9% de las tareas que consisten en ejercicios de completar diálogos, 5.7% de ejercicios de comprensión lectora sin tareas concretas, 5.3% de ejercicios de comprensión oral sin tareas concretas y 5.3% de comprensión oral para seleccionar información.

En el libro 3 los ejercicios que más se utilizan para capacitar a los alumnos son los de rellenar huecos, que ocupan un 11.6% de todas las tareas. Después, hay un 9.3% de tareas de comprensión lectora sin tareas concretas y el mismo porcentaje de tareas de comprensión oral sin tareas concretas. Todas estas tareas consisten en textos que sirven como conversaciones de modelo para introducir los contenidos gramaticales y expresiones funcionales de la lección, que proporcionan input a los alumnos. Después, un 5.2% de las tareas son ejercicios de escuchar o leer un texto y repetir o imitarlo. En el siguiente lugar, hay 4.7% de tareas que son ejercicios de sustitución, otro 4.7% de traducción de la lengua materna a la lengua meta, el mismo porcentaje de ejercicios de comprensión oral para seleccionar información, también de ejercicios de comprensión escrita para seleccionar información, y otro 4.7% de tareas de redacción. En este libro, los ejercicios que predominan son ejercicios gramaticales o de vocabulario donde los alumnos tienen que rellenar huecos para completar oraciones, y textos que funcionan como conversaciones de modelo para introducir el tema y los contenidos gramaticales de la unidad.

En el libro 4 los ejercicios que más se utilizan son los de traducción de oraciones de español a chino, que ocupan un 9.2%. Después, sigue un 7.4% de ejercicios de

escritura que consisten en repetir los caracteres en una plantilla. En el tercer lugar, hay un 6.4% de tareas que consisten en ejercicios de construir oraciones y diálogos según las imágenes. Después, un 5.9% de las tareas son ejercicios de sustitución y 5.4% son de rellenar huecos. Al final, encontramos 5.4% de tareas en la forma de ejercicios de sustitución de categorías gramaticales. Podemos ver que en el libro 4 predominan ejercicios gramaticales y de escritura mientras que un reducido porcentaje de ejercicios pueden clasificarse como de comprensión lectora y oral, lo que nos lleva a pensar que quizá no pueda proporcionar suficiente input para los alumnos. Podemos ver en estos resultados que en el libro 4 predominan ejercicios que requieren repetir de forma mecánica y que no promueven prácticas significativas y discursos realistas para interiorizar la lengua. El mismo problema se detectó en el trabajo de Litz (2005).

#### **6.1.16.2. Actividades comunicativas**

Según los resultados, en el libro 1 el 3.7% de las tareas son actividades de compartir información, 3.3% de intercambiar opiniones, 1.5% de encuestas, 1.1% de identificar una persona/imagen o un objeto, 0.7% de resolver problemas, 0.4% de completar información, 0.4% de descubrir localizaciones, y 0.4% de dar o seguir instrucciones. En el libro 2 hay un 3.6% de tareas de *roleplay*, 1.5% de tareas de compartir información, 1.0% de intercambiar opiniones, 0.3% de resolver problemas y 0.1% de encuestas. En el libro 3 encontramos 2.3% de tareas de *roleplay* y 0.6% de tareas de intercambiar opiniones. Por último en el libro 4 hay 1.0% de tareas de compartir información y 0.3% de *roleplay*. Según estos resultados, el libro 1 es el que contiene más cantidad y variedad de actividades comunicativas.

En los resultados de la variedad de tipología, podemos ver que, en los libros de texto de chino para españoles, predominan los ejercicios no comunicativos y se necesitarían más oportunidades de interacción, tal y como ya resaltó Guilloteaux (2012) en su propio análisis.

## 6.2 Resultados relacionados con los principios teóricos

A continuación recordamos los principios teóricos resaltados en el capítulo 6 así como su implementación, para acto seguido proceder a informar sobre los resultados de nuestro análisis de los materiales didácticos de chino para españoles. Ordenaremos los libros en función de la medida en la que sus actividades cumplan los criterios de los principios teóricos, asignándoles una puntuación comprendida entre 1 (menor cumplimiento) y 4 (mayor cumplimiento). Finalmente calcularemos la suma total de estas puntuaciones para lograr una puntuación global que recoja en qué medida los cuatro libros de texto de chino para españoles cumplen todos los criterios empleados.

**Principio 1. Garantizar que los alumnos se centren de forma prioritaria en el significado, tanto semántico como pragmático. También es necesario que los alumnos se centren en la forma.**

Principio 1: Atención
Criterios y combinaciones de criterios relacionados: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Forma y significado</li><li>2. Gramática (competencias lingüísticas)</li><li>3. Gramática + input contextualizado</li><li>4. Gramática + formular hipótesis, confirmar o negar (operaciones concretas)</li><li>5. Gramática + input contextualizado + formular hipótesis, confirmar o negar + trabajar en pareja o grupo (operaciones concretas)</li><li>6. Feedback atención a la forma</li></ol>

	Libro 1		Libro 2		Libro 3		Libro 4	
Principios	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación
Principio 1.1	33.8	4	30.4	2	23.3	3	37	1
	35.7		28.7		35.5		25.5	
Principio 1.2	46.3	4	26.2	1	36.6	2	39.5	3
Principio 1.3	16.5	4	1.7	2	0.6	1	3.6	3
Principio 1.4	1.5	4	0	1	0	1	0	1
Principio 1.5	0	1	0	1	0	1	0	1
Principio 1.6	0	1	0	1	0	1	0	1
Total		18		8		9		10

En el primer criterio se considera el porcentaje de las tareas que prestan atención a la forma o el significado. Primero consideramos si hay más tareas dedicadas al significado que tareas dedicadas a la forma, y después, también tenemos que asegurar que no hay una carencia evidente de atención suficiente a la forma. En el libro 1 y el libro 3 predominan las tareas centradas en el significado. Sin embargo, como hemos comentado anteriormente en la descripción, en el libro 3 hay cierta falta de tareas con la atención a la forma, por lo tanto lo hemos puntuado con un 3 en lugar de 4. En las siguientes combinaciones de criterios, se considera la introducción de los contenidos gramaticales en contexto, una forma inductiva de aprender gramática, y también el estudio de la gramática en cooperación. Podemos ver en los resultados que el libro 1 es el que tiene más contenidos gramaticales presentados en contexto, con un 16.5%, seguido por el libro 4 con un 3.6% de tareas, el libro 2 con un 1.7% y al final el libro 3 con un 0.6%. En cuanto al proceso de promover que los alumnos formulen su hipótesis sobre los contenidos gramaticales antes de presentarlos, solo lo encontramos en un 1.5% de tareas en el libro 1. Comparando los cuatro libros analizados, el libro 1 es el que más cumple el principio 1 con 18 puntos, seguido por el libro 4 con 10 puntos, el libro 3 con 9 puntos y por último el libro 2 con 8 puntos.

**Principio 2. Los alumnos necesitan estar expuestos a un input extensivo y significativo**

Principio 2: Input
<p>Criterios y combinaciones de criterios relacionados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Input</li> <li>2. Input contextualizado + escrito texto coherente/oral texto coherente</li> <li>3. Input contextualizado + escrito texto coherente/oral texto coherente + auténtico/creados parecidos a los auténticos</li> <li>4. Lengua como objeto de estudio</li> <li>5. Lengua como herramienta de comunicación</li> <li>6. Fuera del aula (Input, fuente)</li> <li>7. Destrezas integradas</li> </ol>

	Libro 1		Libro 2		Libro 3		Libro 4	
Principios	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación
Principios 2.1	96.7	4	94.8	3	90.7	2	83.4	1
Principios 2.2	12.1	4	5.6	1	9.3	3	6.1	2
	19.5		5.6		13.4		6.9	
Principios 2.3	1.1	3	1.8	2	0.0	4	0.3	1
	8.1		3.4		9.3		3.6	
	0.4		0.0		0.0		0.3	
	7.7		2.9		9.3		3.3	
Principios 2.4	75	4	78.4	3	82	2	92.1	1
Principios 2.5	36.4	4	21.4	3	20.9	2	7.4	1
Principios 2.6	0.0	1	0.6	4	0.0	1	0.3	3
Principios 2.7	24.6	4	4.6	1	17.4	2	18.6	3
Total		24		17		16		12

Según el principio 2, recibir suficiente input para los alumnos es una condición imprescindible para el aprendizaje. En el libro 1 hay en total 96.7% de tareas con input, en el libro 2 hay 94.8% de tareas con input, en el libro 3 hay 90.7% y en el libro 4 hay 83.4% de tareas que tienen input. Además, el input que puede favorecer el aprendizaje no solo tiene que ser extensivo sino también significativo. Para conocer la cantidad de input

significativo que contienen los libros de texto, examinamos las tareas que contienen input contextualizado y que consisten en textos coherentes. En el libro 1 encontramos 12.1% de tareas con textos escritos contextualizados y 19.5% de tareas con textos orales contextualizados. En el libro 2 encontramos 5.6% de tareas con textos escritos contextualizados y 5.6% con textos orales contextualizados. En el libro 3 los porcentajes son 9.3% y 13.4% y en el libro 4 los porcentajes son 6.1% y 6.9%.

Otro factor a considerar en cuanto al input es su grado de autenticidad. El libro 3 es el que tiene más tareas con input significativo y que representa el uso auténtico de la lengua. Al mismo tiempo, también consideramos las destrezas que se incluyen en el input proporcionado, ya que en el uso real de la lengua los eventos comunicativos suelen contener destrezas integradas. En el libro 1 hay 24.6% de tareas con destrezas integradas, seguido por el libro 4, el libro 3 y al final el libro 2.

Por otra parte, consideramos la posibilidad que proporcionan los libros de texto de maximizar el uso de la lengua meta en el aula. El libro 1 es el que tiene más tareas donde se utiliza la lengua como herramienta de comunicación y menos como objeto de estudio. Por último, el libro 2 y el libro 3 tienen 0.6% y 0.3% de tareas que proporcionan oportunidades para que los alumnos reciban input fuera del aula.

Considerando todos estos criterios, los resultados indican que el libro 1 es el que más refleja el principio 2 que proponemos, con una puntuación de 24, seguido por el libro 2 con 17 puntos, el libro 3 con 16 puntos y al final, el libro 4 con una puntuación de 12.

**Principio 3. Los alumnos necesitan oportunidades para la producción de output, pero de producción libre de una frase o más, y no del tipo que se produce durante los ejercicios controlados de práctica.**



Principio 3: Output
Criterios y combinaciones de criterios relacionados:
1. Output
2. Con el input contextualizado
3. Output + iniciar
4. Texto escrito coherente
5. Texto oral coherente
6. Actividades comunicativas

	Libro 1		Libro 2		Libro 3		Libro 4	
Principios	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación
Principios 3.1	48.5	4	38.7	1	39	2	40.1	3
Principios 3.2	21.3	4	10.5	1	18.6	3	12.8	2
Principios 3.3	10.3	1	10.4	2	17.4	4	13	3
Principios 3.4	3.7	3	2.4	2	4.7	4	1.0	1
Principios 3.5	23.5	4	22.4	3	19.8	2	16.1	1
Principios 3.6	12.5	4	7.3	2	9.0	3	1.5	1
Total		20		11		18		11

Para que los alumnos puedan aprender la lengua meta de forma eficaz, no es suficiente con que estén expuestos a un input rico y significativo, sino que también es necesario producir output. En los cuatro libros analizados, el libro 1 es el que más tareas incluye donde los alumnos deban producir output, ocupando un 48.5%, seguido por el libro 4 con un 40.1% de tareas con output, en el libro 3 hay 39% de tareas donde se produce output y por último en el libro 2 hay 38.7% de este tipo de tareas. Al mismo tiempo, es importante que las tareas de producción de output estén contextualizadas. En este sentido, el libro 1 tiene 21.3% de tareas que cumplen este requisito, el libro 3 tiene 18.6% y después, encontramos el libro 4 con 12.8% y el libro 2 con 10.5%. Consideramos también la cantidad de output de textos coherentes tanto escritos como orales, porque el output que se necesita producir para favorecer el aprendizaje tiene que ser una frase o más y no palabras aisladas. Por último, calculamos el porcentaje de tareas

que no son ejercicios controlados: las tareas donde los alumnos tienen que iniciar un discurso y las actividades comunicativas. En el libro 1 hay 10.3% de tareas donde los alumnos tienen que iniciar un discurso por ellos mismos, en el libro 2 hay 10.4%, en el libro 3 hay 17.4% y en el libro 4 hay 13%. El libro 1 es el que tienen más actividades comunicativas, que son cruciales para la adquisición de una lengua, y encontramos 12.5% de tareas que son comunicativas. En el libro 2 encontramos 7.3% de tareas de comunicación, en el libro 3, 9% y en el libro 4 encontramos 1.5% de tareas comunicativas.

Según los resultados del análisis, el libro que más refleja el principio 3 es el libro 1 donde los alumnos tienen más oportunidades de producir output de textos coherentes en contexto y de forma comunicativa.

**Principio 4 Interactuar y lograr propósitos comunicativos en la lengua meta es fundamental para el éxito del aprendizaje.**

Principio 4: Interacción, actividades comunicativas	
Criterios y combinaciones de criterios relacionados:	
1. Interacción	
2. Interacción + información personal	
3. Interacción + producto concreto/ resolución de problema (Qué respuestas y resultados se obtienen)	
4. Output + input contextualizado	

	Libro 1		Libro 2		Libro 3		Libro 4	
Principios	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación
Principios 4.1	8.8	4	5.6	2	5.8	3	2.3	1
Principios 4.2	3.7	3	0.7	2	4.1	4	0.5	1
Principios 4.3	0.4	4	0.0	1	0.0	3	0.0	1
	1.8		0.3		0.6		0.3	
Principios 4.4	21.3	4	10.5	1	18.6	3	12.8	2
Total		15		6		13		5

Las tareas interactivas y comunicativas realizadas en pareja o grupo son cruciales para que los alumnos puedan tener éxito en su aprendizaje. El libro 1 es el que tiene más actividades de interacción con un 8.8% de tareas, en el libro 3 hay 5.8% de tareas interactivas, en el libro 2 hay 5.6% de este tipo de tareas y al final, en el libro 4 hay 2.3% de tareas de interacción. Cuando en las tareas se ven implicadas la información y opinión personal de los alumnos, el aprendizaje es más efectivo. En este sentido, el libro 3 es el libro que tiene más tareas (4.1%) relacionadas con la realidad de los alumnos. Otro factor positivo para el aprendizaje es crear tareas que requieren respuestas como productos concretos o resolución de problemas. En el libro 1 hay más tareas que exigen a los alumnos a producir trabajos concretos y resolver problemas. Por último, es importante que la producción del output ocurra en contexto. Encontramos 21.3% de tareas en el libro 1 que cumplen este requisito, 18.6% en el libro 3, 12.8% en el libro 4 y 10.5% en el libro 2.

Entre los libros analizados, el libro 1 es el que más refleja el principio 4 con una puntuación de 15, el libro 3 ocupa el segundo lugar con 13 puntos, después, el libro 2 con 6 puntos y el libro 4 con una puntuación de 5.

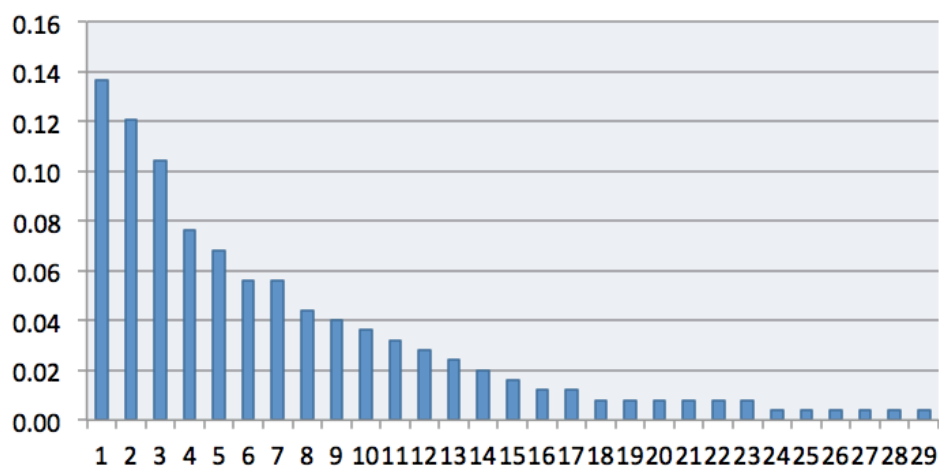
**Principio 5. Los alumnos necesitan comprometerse afectivamente y cognitivamente en la experiencia lingüística. Lograr que los alumnos tengan afectos positivos hacia la lengua meta.**

Principio 5: Compromiso cognitivo y afectivo
<p>Criterios y combinaciones de criterios relacionados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Variedad de ejercicios y actividades</li> <li>2. Los objetivos son claros y explícitos</li> <li>3. formular hipótesis, confirmar o negar</li> <li>4. Información u opinión personal del alumno</li> <li>5. Ejercicio de comprensión lectora sin tareas concretas + Información u opinión personal del alumno</li> <li>6. Ejercicio de comprensión oral sin tareas concretas+ Información u opinión personal del alumno</li> </ol>

	Libro 1		Libro 2		Libro 3		Libro 4	
Principios	Tipos	Puntuación	Tipos	Puntuación	Tipos	Puntuación	Tipos	Puntuación
5.1	40	4	31	3	17	1	27	2

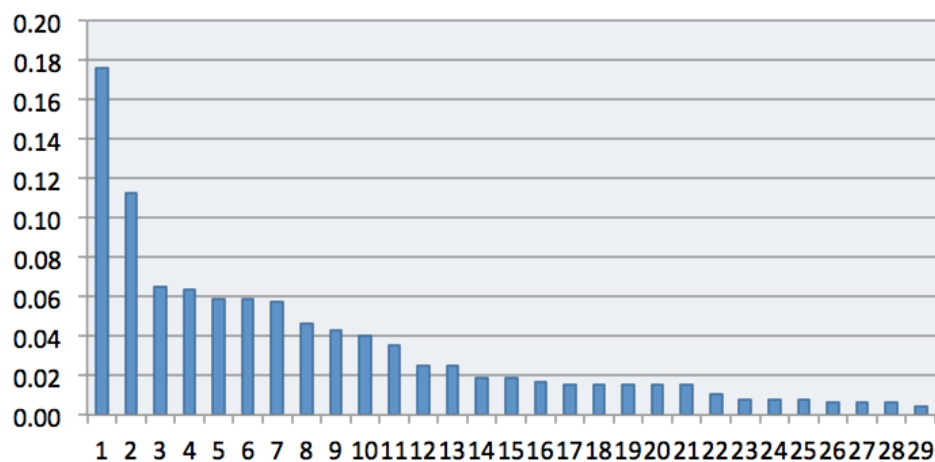
Gráficos de la frecuencia de uso de los ejercicios y actividades

## Hanyu



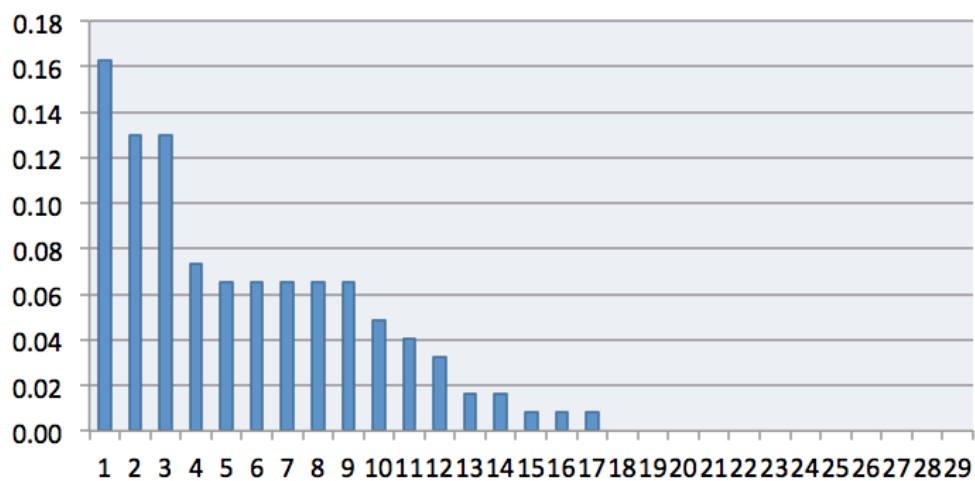
Libro 1. Hanyu chino para hispanohablantes 《汉语》

## NPCR



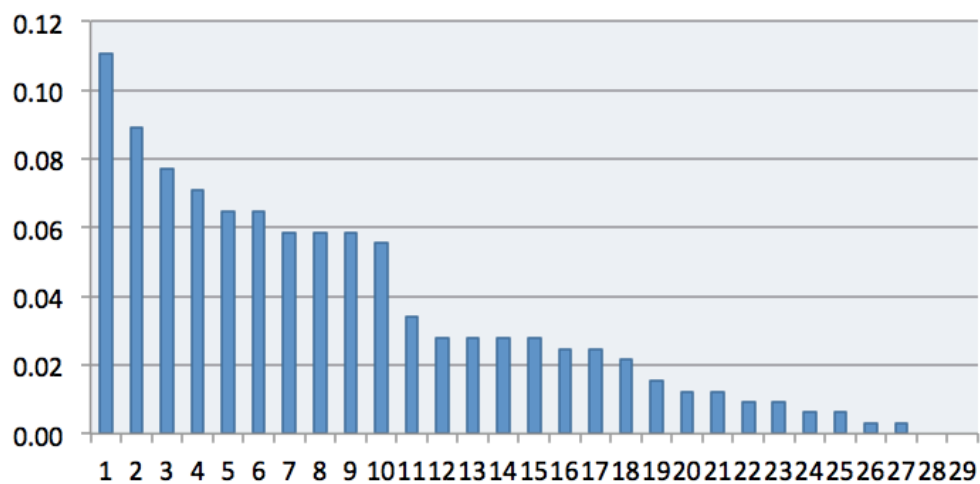
Libro 2. El nuevo libro de chino práctico 《新实用汉语》

## Contemp.



Libro 3. Chino contemporáneo 《当代中文》

## CH



Libro 3. Chino de hoy 《今日汉语》

	Libro 1		Libro 2		Libro 3		Libro 4	
Principios	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación
5.2	66.9	3	78.6	4	52.3	1	66.6	2
5.3	4.8	4	1.1	3	0	1	0	1
5.4	6.3	3	1.4	1	6.4	4	1.5	2
5.5	0	1	0	1	0	1	0	1
5.6	0	1	0	1	0	1	0	1
Total		16		13		9		9

Para evaluar hasta qué punto los libros de texto de chino para españoles pueden conseguir que los alumnos se comprometan afectivamente y cognitivamente en el proceso de aprendizaje, examinamos la variedad de tipología de los ejercicios. Contamos la cantidad de los tipos de ejercicios no comunicativos y las actividades comunicativas que hay en cada libro, observando que el libro 1 tiene 40 tipos, el libro 2 tiene 31, después sigue el libro 4 con 27 tipos de ejercicios y actividades y al final el libro 3 con 17 tipos. Además, podemos ver en los gráficos de frecuencia de uso que el libro 1 tiene una distribución más progresiva. Por lo tanto, podemos afirmar que los ejercicios y actividades que más aparecen no tienen una frecuencia demasiado predominante sobre otros. Por el contrario, en otros libros se ven patrones más escalonados y los ejercicios y actividades más frecuentes tienen una preferencia más patente. Al mismo tiempo, las instrucciones y objetivos de las tareas deben ser claros. En el libro 2 hay 78.6% de tareas con instrucciones claras, en el libro 1 hay 66.9%, después sigue el libro 4 con un 66.6% de tareas y el libro 3 con un 52.3%. Por otra parte, promover que los alumnos reflexionen durante el proceso de aprendizaje ayuda a los alumnos para que se comprometan con la experiencia. Sin embargo, no se han encontrado muchas tareas donde los alumnos tengan que formular hipótesis sobre los contenidos que estudian. En el libro 1 encontramos 4.8% de tareas que cumplen esta función y en el libro 2 hay 1.1%. Para comprometer a los alumnos cognitivamente y afectivamente, al recibir un input, se debe hacer que los

alumnos piensen y expresen sus ideas antes de análisis lingüísticos y realizar tareas concretas. Por lo tanto, contamos las tareas que combinan la comprensión lectora u oral con el criterio de información y opinión personal, pero no encontramos ninguna tarea que cumpla estas combinaciones de criterios en los libros analizados.

**Principio 6. Es necesario que la enseñanza se oriente de modo predoninante al desarrollo del conocimiento implícito de la lengua meta, sin desatender el conocimiento explícito.**

Principio 6: Conocimientos implícitos y explícitos
Criterios y combinaciones de criterios relacionados <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Equilibrio de lengua como objetivo de estudio y lengua como herramienta de comunicación</li> <li>2. Comentarios metalingüísticos</li> </ul>

	Libro 1		Libro 2		Libro 3		Libro 4	
Principios	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación
Principios 6.1	75	4	78.4	3	82	2	92.1	1
	36.4		21.4		20.9		7.4	
Principios 6.2	18.4	4	4.9	2	9.9	3	4.8	1
Total		8		5		5		2

Para favorecer el aprendizaje de la lengua meta, se debe maximizar el uso de la lengua como herramienta de comunicación, pero sin desatender los conocimientos explícitos. Por lo tanto, examinamos el equilibrio que hay entre las tareas que tratan la lengua como objeto de estudio y como herramienta de comunicación, y también las que implican comentarios metalingüísticos. Encontramos que en el libro 1 hay más tareas donde la lengua se estudia de forma explícita y hay más comentarios metalingüísticos.

### 6.3 Resultados finales

Principios	Libro 1	Libro 3	Libro 2	Libro 4
Principio 1	18	8	9	10
Principio 2	24	17	16	12
Principio 3	20	11	18	11
Principio 4	15	6	13	5
Principio 5	16	13	9	9
Principio 6	8	5	5	2
Total	101	60	70	49

Los resultados finales indican que el libro “Hanyu Chino para Hispanohablantes” 《汉语》 es el libro de texto que mejor refleja los principios de la Adquisición de segundas lenguas. Este libro, comparado con los otros libros analizados, proporciona más cantidad de input significativo y oportunidades de comunicarse en la lengua meta. Los alumnos tienen un papel más activo en el aprendizaje, tienen más ocasiones para expresar su información y opinión personal. De esta manera, también se puede lograr que los alumnos se comprometan más cognitivamente y afectivamente con la experiencia de aprendizaje.

Mientras tanto, en el libro “El nuevo libro de chino práctico” 《新实用汉语》 tienen más tareas que proporcionan oportunidades para que los alumnos reciban input fuera del aula y también, tienen más tareas donde los alumnos están expuestos a un input auténtico. Otro factor positivo que encontramos en los resultados del libro 2 es la claridad de las instrucciones de los ejercicios.

Por otro lado, el libro “Chino Contemporáneo” 《当代中文》 presenta más tareas que exigen un output escrito y sobre todo, textos coherentes. También, en este libro, se



encuentran más tareas interactivas relacionadas con la información y opinión personal de los alumnos.

Al mismo tiempo, en los materiales didácticos de chino para españoles analizados, los aspectos que encontramos que menos reflejan los principios teóricos son los siguientes:

- I. Proporcionar feedback con atención a la forma, realizar correcciones en pareja.
- II. Promover que los alumnos formulen hipótesis sobre los aspectos lingüísticos y después confirmar o rechazarlas.
- III. Proporcionar oportunidades para que los alumnos reciban input fuera del aula.
- IV. Hacer que los alumnos piensen y expresen su opinión al recibir un input antes de realizar tareas concretas.
- V. Incluir una fase de autoevaluación después de realizar una tarea.
- VI. Incluir más tareas donde los alumnos tienen que iniciar un discurso por ellos mismos.
- VII. Participación en la planificación previa, negociando los objetivos y contenidos de las tareas.
- VIII. Una fase de concienciación para despertar conocimientos previos de los alumnos.

En el siguiente capítulo, haremos unas propuestas didácticas aplicando los principios teóricos que sostienen nuestro análisis, teniendo en cuenta estos aspectos mencionados que menos coinciden con la teoría.

#### **6.4. Conclusión**

Esta tesis doctoral nace con el primer objetivo de evaluar los materiales de enseñanza de chino para españoles, identificando las aportaciones teóricas provenientes de disciplinas afines a este campo y detectando las principales carencias y puntos fuertes de dichos materiales. Para ello hemos revisado el estado de la investigación sobre el desarrollo y evaluación de los materiales de enseñanza de lenguas, así como las listas de

criterios de evaluación propuestas, y hemos adoptado el marco de análisis que propone Littejohn (1998, 2011). En este modelo de análisis, a través de examinar qué tareas deben realizar los alumnos, con quién y con qué contenido, se logra describir de forma objetiva los contenidos de un libro de texto. En nuestro trabajo, hemos completado este análisis de las tareas con las opciones metodológicas que proporciona el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Qué se enseña y cómo se enseña. Para ello, hemos incluido también las competencias comunicativas en nuestro análisis. Mediante el cómputo de porcentajes de las tareas que cumplen un criterio o varios criterios combinados, hemos podido revelar cómo se desarrollan las competencias lingüísticas en los libros analizados y determinar hasta qué punto las decisiones pedagógicas coinciden con las teorías lingüísticas.

Los resultados finales indican que el libro “Hanyu Chino para Hispanohablantes” 《汉语》 es el libro que mejor refleja los principios teóricos sobre la Adquisición de Segundas Lenguas y, por lo tanto, debería resultar el libro más eficaz a la hora de capacitar a los alumnos españoles para dominar la lengua china. También hemos descubierto que todos los libros de chino para españoles analizados comparten una serie de carencias en cuanto a las aportaciones teóricas, por ejemplo, la ausencia de tareas que inviten a los alumnos a pensar y expresar su propia opinión al recibir un input antes de analizarlo.

Basándonos en estos resultados y los principios teóricos que seleccionamos para sostener nuestro análisis, proponemos unas tareas y secuencias didácticas para adaptar las actividades o unidades de los libros de texto considerando el contexto concreto de enseñanza de chino para españoles. Después, sugerimos unas encuestas para conocer las necesidades concretas de los alumnos españoles y para contar con la opinión de ellos sobre un libro de texto utilizado. Finalmente, presentamos unos materiales complementarios que elaboramos para satisfacer las necesidades de los alumnos que estudian chino en España.

El desarrollo y evaluación de los materiales de enseñanza de lenguas es un proceso y un campo de estudio interdisciplinar. Nuestro trabajo se ha centrado en las investigaciones de Adquisición de Segundas Lenguas para formular unos principios de enseñanza y aprendizaje basándonos en aspectos teóricos donde hay cierto consenso. Sin embargo, el proceso del aprendizaje de las lenguas sigue siendo relativamente desconocido y existen muchas incertidumbres en las investigaciones de ASL. Por otro lado, cada situación concreta de aprendizaje es un mundo y los alumnos difieren en la edad, estilos de aprendizaje y necesidades. Por estos motivos, nunca puede existir un libro ideal que cumpla todas las expectativas. El desarrollo y evaluación de los materiales deben ser un proceso didámico donde los profesores examinan continuamente el funcionamiento del libro de texto y adaptan los materiales según el contexto de aprendizaje. Como afirma Allwright (1981), encontrar un libro perfecto es imposible; lo importante es lo que hacemos los profesores con él.

**CAPÍTULO 7. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ADAPTAR  
LOS LIBROS DE TEXTO Y CREAR MATERIALES  
COMPLEMENTARIOS**

## 7.1 Introducción

*“Lo que pueden llegar a hacer unos libros de texto para nosotros es limitado. El asunto del aprendizaje de lenguas es demasiado complicado como para ser satisfactoriamente atendido por un conjunto prefabricado de decisiones contenidas en unos libros de texto. Un libro de texto es simplemente una herramienta para los profesores que no puede hacer milagros, es más importante lo que hacemos los profesores con él.”*

Allwright (1981: 9).

La afirmación de Allwright nos hace entender implícitamente que la adaptación de los libros de texto es un trabajo importante para los profesores de enseñanza de lengua. Tomlinson (2012) resume el debate sobre la adaptación de los materiales de enseñanza de lengua. Madsen y Bowen (1978) señalan que el trabajo de adaptación de los libros de texto es el proceso de encontrar el equilibrio entre los materiales, la metodología, los alumnos, los objetivos de aprendizaje, la lengua meta, y el estilo y personalidad del profesor. Candlin y Breen (1980), Grant (1987) y Nunan (1999) proponen adaptar los libros de texto de forma que los alumnos tengan más oportunidades de interactuar en actividades comunicativas. McDonough et al (2012) señala la importancia del contexto e Islam & Mares (2003) sugieren adaptar los materiales para situar a los alumnos en escenarios familiares y aumentar la autonomía de los alumnos. Saraceni (2003) y Jolly y Bolitho (2011) sitúan al alumno en el centro del aprendizaje, haciéndoles partícipes del proceso de adaptación de los libros de texto, teniendo en cuenta su feedback y sus sugerencias.

Todas las propuestas sobre la adaptación de materiales apuntan a dos direcciones: una consiste en realizar modificaciones para que el libro de texto se ajuste mejor al contexto concreto de enseñanza, mientras que la otra consiste en hacer cambios concretos para que el libro de texto cumpla ciertos principios, por ejemplo, ser más comunicativo.

En nuestro trabajo, primero proponemos unas acciones generales según los mismos principios teóricos que se han utilizado para los análisis de materiales didácticos de chino para españoles:

- I. Adaptación de tareas concretas
- II. Adaptación dentro de una unidad: diseño de secuencias didácticas
- III. Adaptación de las unidades

Después, para conocer el contexto del aprendizaje de los alumnos españoles, proponemos una encuesta sobre las necesidades de los alumnos y otra para conocer la opinión de los alumnos después de utilizar un libro de texto, las cuales pueden servir para conocer la realidad de la situación concreta de enseñanza de chino en España para poder seleccionar un libro de texto adecuado o mejorar la enseñanza a través de adaptar y complementar el libro de texto para los estudiantes españoles.

- IV. Encuesta de las necesidades de los estudiantes.
- V. Encuesta de la evaluación del libro de texto para los estudiantes

Por último, como respuesta a la necesidad del contexto del aprendizaje de chino en España, hacemos una propuesta de materiales complementarios para ayudar a lograr los objetivos concretos de los alumnos españoles.

- VI. Propuesta para una situación concreta de aprendizaje

## **7.2 Adaptación de tareas concretas y secuencias didácticas**

Primero proponemos unas aplicaciones derivadas de nuestros principios teóricos que tenemos en cuenta a la hora de adaptar las tareas concretas y secuencias didácticas, y a continuación expondremos nuestra propuesta didáctica:

- I. Instrucciones claras
- II. Incorporar una fase de despertar los conocimientos previos del alumno
- III. Planificación previa por parte del alumno
- IV. Atención en la forma y en el significado en la misma tarea

- V. Input contextualizado, auténtico
- VI. Output variado con una fase de preparación
- VII. Destrezas integradas
- VIII. Antes de analizar un input, preocuparse por lo que piensan y sienten los alumnos
- IX. Apoyo visual en la presentación del vocabulario
- X. Interacción
- XI. Trabajo individual diferenciado
- XII. Trabajo en pareja o grupo
- XIII. Resultados: información u opinión personal, productos concretos, resolución de problemas
- XIV. Feedback con la atención a la forma
- XV. Autoevaluación

### **7.2.1 Adaptación de las tareas concretas**

#### **7.2.1.1 Tarea 1**

La tarea 1 aparece en una unidad sobre las actividades cotidianas de un nivel A1 que consiste en una actividad de comprensión lectora donde el texto es inventado pero muy parecido a los textos auténticos, y que imita un diario de un estudiante extranjero que vive en China y cuenta su vida cotidiana (ver Fig. 7.1.). Después, los alumnos tienen que extraer informaciones de las actividades que hace y a qué hora. El texto destaca por tener contenidos socioculturales relacionados con la vida cotidiana en China. Esta actividad se sitúa casi al final de una unidad dedicada a actividades cotidianas y costumbres. Nuestra propuesta es ampliar la actividad de manera que se integren las diferentes destrezas de la lengua y se cuente con una pre-actividad y post-actividad.

阅读理解	Yuèdú lǐjiě	Comprensión escrita
------	-------------	---------------------



13. Lee el diario de Carmen 卡门 y completa el cuadro con la información que se pide.

2005 年 3 月 2 日

我今天六点起床。起床后洗淋浴。淋浴后穿衣服，喝咖啡。我七点一刻去上班。我从早上八点到下午两点工作。差不多十点半我和一些同事一起去吃早饭。我们一边吃早饭一边聊天。早饭后我们回办公室工作。我下午两点下班，然后我回家吃午饭。午饭后睡个午觉。因为今天是星期二，所以晚上七点我有中文课。我去学校上课以前在家里复习中文。下课后我就回家了。我在家自己做饭。吃晚饭后，我看了一会儿电视。现在十二点半，我很累，就去睡觉了。这是我今天过的一天。

几点？ / 从几点到几点？ / 什么时候？	做什么？ / 干什么？

书面表达	Shūmiàn biǎodǎ	Expresión escrita
------	----------------	-------------------



14. Escribe en tu diario lo que has hecho hoy.

Figura 7.1. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:96



### 7.2.1.2 Propuesta tarea 1

#### I.

Vemos un vídeo (2 minutos) de una persona extranjera que llega a Beijing a estudiar (ver Fig. 7.2.). El vídeo no tiene input lingüístico sino escenas cotidianas de la ciudad. Después de ver el vídeo, o mientras vemos el vídeo, los alumnos tienen que decir las palabras o frases relacionadas como una lluvia de ideas.



Figura 7.2. Captura de imágenes del vídeo seleccionado

#### II.

En pareja, los alumnos tienen que contar si alguna vez han hecho una estancia en otro país, qué horario tenían y describir su vida cotidiana.

### III.

卡门(Carmen) está estudiando en China y tiene un blog para contar sus experiencias. Una de sus primeras entradas empieza así (se reparte esta hoja) (Ver Fig. 7.3.):



Figura 7.3. Ficha elaborada con la captura de imagen de un blog auténtico con modificaciones

Con la ayuda del profesor, entre todos se leen las primeras dos frases. Después, en pareja, en un límite de tiempo de 5 minutos, los alumnos escriben todas las palabras y frases que sean convenientes para este contexto. Se recogen estas hojas para dar el feedback después con las correcciones. O si se dispone de suficiente tiempo, primero, se pueden corregir entre los alumnos.

#### IV.

Leemos el “diario” de 卡门 (Carmen) (Ver Fig. 7.4.). La primera vez, leemos el texto individualmente en un límite de tiempo para conseguir una comprensión global, y solo tenemos que marcar aquellos aspectos diferentes en cuanto a la rutina y los horarios (si no entendemos una palabra, podemos preguntar al profesor). Después, entre todos, comentamos qué piensan sobre estas costumbres y si las entienden y al final, el profesor dará las explicaciones necesarias sobre ella.



Figura 7.4. Ficha elaborada con la captura de imagen de un blog auténtico con modificaciones

#### V.

Los alumnos vuelven a leer el texto para completar el listado (ver Fig. 7.5.) donde tienen que rellenar las actividades cotidianas que se mencionan en el texto y las horas correspondientes. Al final, en pareja, comparan sus respuestas.

几点？/从几点到几点？/什么时候？	做什么？/干什么？

Figura 7.5. Ficha con preguntas sobre el texto de la actividad de comprensión lectora	

## VI. Post-tarea:

### a. Autoevaluación (ver Fig. 7.6.):

¿Entiendo el vocabulario de las actividades cotidianas?	5 ,4, 3, 2, 1, 0
¿Sé escribir el vocabulario de las actividades cotidianas?	5 ,4, 3, 2, 1, 0
¿Entiendo las expresiones de tiempo y las horas?	5 ,4, 3, 2, 1, 0
¿Sé utilizar las expresiones de tiempo y las horas?	5 ,4, 3, 2, 1, 0
Figura 7.6. Ficha de autoevaluación	

### b. Repasa los contenidos de la autoevaluación del punto 6.1.

- c. Escribe una redacción con tus experiencias de vivir en un lugar con costumbres y horarios diferentes que los de España.

### 7.2.1.3. Tarea 2

La tarea 2 aparece en una unidad donde se capacita al alumno para desenvolverse en una tienda. Se trata de un ejercicio de sustitución con dos conversaciones que forman parte de una conversación para comprar ropa en una tienda (ver Fig. 7.7.). En lugar de proporcionar palabras para realizar la sustitución, se dan los dibujos de unas prendas. Este ejercicio se sitúa después de la presentación del vocabulario de las prendas, colores y una conversación completa de comprar ropa en una tienda para escuchar y leer. Después de esta actividad, hay un ejercicio de completar una conversación de comprar ropa donde faltan las intervenciones de un interlocutor. Nuestra propuesta consiste en diseñar una actividad comunicativa de *roleplay* en el contexto de una tienda de ropa.

## 口语练习

## Kǒuyǔ liànxí

## Práctica oral



## 9. Practica siguiendo los ejemplos.

(一)

- 请你给我看看那件毛衣?
- 哪一件?
- 红色的。
- 你可以在那儿试一试。

(二)

- 这条裤子怎么样?
- 太大了, 你有小一点儿的吗?
- 有。
- 便宜/长/短/深/浅....

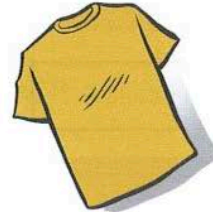
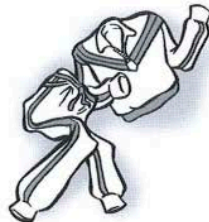


Figura 7.7. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:130

### I.

Primero, antes de realizar el ejercicio de sustitución, añadimos un juego de “hundir la flota” para practicar el vocabulario de las prendas y los colores. En pareja, cada alumno tiene una ficha con las palabras de las prendas en la primera columna y las de los colores en la primera fila. Los “barquitos” ya están marcados y tienen que encontrar dónde están los barquitos de sus compañeros. En el proceso, los alumnos repetirán las combinaciones de los colores y las prendas en una frase: “你有红色的大衣吗” (¿Tienes un abrigo rojo?)

### II.

Los alumnos deben escribir las palabras de las prendas debajo de cada dibujo con los colores correspondientes.

### III.

En pareja, se hace el ejercicio de sustitución. Imaginamos que estamos en una tienda de ropa. La mitad de los alumnos tienen una lista de unas prendas con sus precios(ver Fig. 7.8.). Ellos deben actuar de dependientes y tienen que atender a los clientes según las “prendas” que tienen en su “tienda” y los precios. Los otros alumnos tienen una ficha donde está escrita una frase con la prenda que quieren comprar y sus exigencias concretas(ver Fig. 7.9.), y jugarán el papel de los “clientes”. Los alumnos se levantan, se organizan en parejas de un “dependiente” y un “cliente”. Los clientes tienen que encontrar la prenda que quiere comprar. Cada vez que un “cliente” encuentre su prenda, se cambia de ficha con el “dependiente” hasta que todos los alumnos hayan completado los dos papeles.

裤子（黑）	500 元	裤子（黑）	500 元
西装（黑）	700 元	西装（黑）	700 元
大衣（红）	1300 元	大衣（蓝）	1300 元
睡衣（黄）	300 元	睡衣（黄）	300 元
运动衣（红）	400 元	运动衣（红）	400 元
衬衫（白）	550 元	衬衫（白）	550 元
毛衣（棕）	650 元	毛衣（棕）	650 元

裤子（蓝）	500 元	裤子（黑）	500 元
西装（黑）	700 元	西装（黑）	700 元
大衣（蓝）	1300 元	大衣（蓝）	1300 元
睡衣（黄）	300 元	睡衣（黄）	300 元
运动衣（红）	400 元	运动衣（红）	400 元
衬衫（白）	550 元	衬衫（白）	550 元
毛衣（棕）	650 元	毛衣（棕）	650 元

Figura 7.8. Ficha elaborada para la actividad de interacción oral en la situación de una tienda



我想买一件红色的大衣。（很大的）	我想买一件蓝色的大衣。（很大的）
我想买一件蓝色的裤子。（很小的）	我想买一件黑色的裤子。（很小的）
我想买一套白色的睡衣。（很便宜的）	我想买一套绿色的运动衣。（很小的）
我想买一件红色的大衣。（很小的）	我想买一件蓝色的大衣。（很小的）
我想买一件蓝色的裤子。（很大的）	我想买一件黑色的裤子。（很大的）
我想买一套蓝色的睡衣。（很便宜的）	我想买一套绿色的运动衣。（很大的）

Figura 7.9. Ficha elaborada para la actividad de interacción oral en la situación de una tienda



## 7.2.2. Secuencia didáctica

### 7.2.2.1 Secuencia 1

En esta unidad del libro de texto “Hanyu-chino para hispanohablantes” 《汉语》, se trata el tema comunicativo de la vivienda. Las tareas originales del libro con las que diseñamos la secuencia didáctica son las siguientes:

Tarea 1: Los alumnos tienen que leer unas frases donde aparecen las palabras de los espacios de una casa y, según el contexto, tienen que deducir el significado y colocar estas palabras en un plano de una casa (ver Fig. 7.10.).

Tarea 2, 3: Explicaciones gramaticales relacionadas con el vocabulario de los espacios de la casa (ver Fig. 7.11.).

Tarea 4: Un texto de una conversación que ocurre en una inmobiliaria. Los alumnos tienen el texto escrito y también una audición de la conversación. (ver Fig. 7.11; 7.12.)

Tarea 5: Explicaciones gramaticales de elementos del texto de la tarea 4 (ver Fig. 7.12).

Tarea 6, 7: Frases con funciones comunicativas para pedir y dar información sobre las condiciones de vivienda. (ver Fig. 7.12; 7.13.)

Tarea 8: Leer el texto de la tarea 4 y anotar las características por separado de las dos casas de las que hablan. (ver Fig. 7.13.)

Tarea 9: Explicación gramatical de los elementos del texto de la tarea 4 (ver Fig. 7.14.)

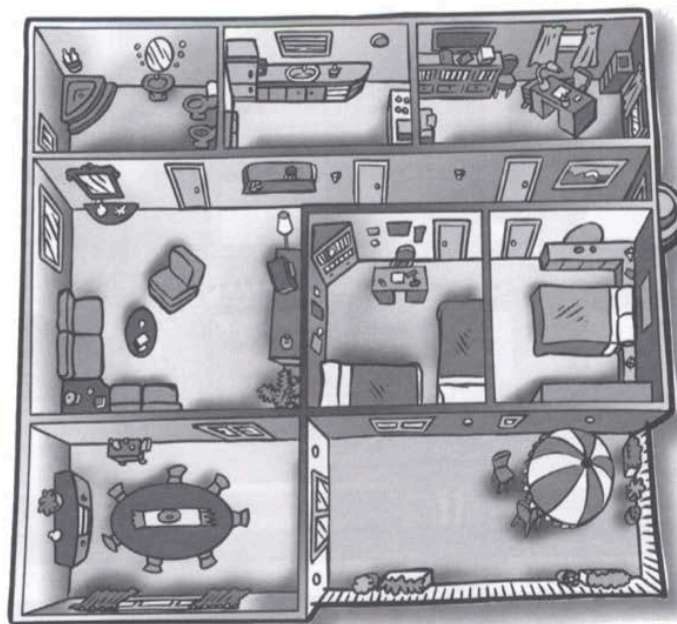
Tarea 10: *Rol play*: dos alumnos tienen que contarse las características de un piso que han encontrado. Cada alumno tiene un plano de una casa diferente. (ver Fig. 7.15.)

第二课	Dì-èr kè	Unidad 2
-----	----------	----------

房子	Fángzi	La casa
----	--------	---------

1. Con la ayuda de las siguientes oraciones intenta colocar el nombre de cada habitación en el dibujo.

fàntīng yùshì wèishēngjiān yángtái chúfáng kètīng wòshì wūzi fángjiān shūfáng zǒuláng  
饭厅 浴室/卫生间 阳台 厨房 客厅 卧室/屋子/房间 书房 走廊



1. 我们在饭厅吃饭。
2. 我每天起床后在浴室/卫生间洗澡。
3. 妈妈在厨房做饭。
4. 我们家的客厅很大，我们常常在客厅看电视。
5. 我的卧室不小。有两张床、一张桌子、一个衣柜和一把椅子。
6. 我很喜欢种花。我在家里的阳台种花。
7. 我爸爸喜欢在书房里看书和报纸。

Figura 7.10. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:32



Formación de palabras

sustantivo + 厅 <small>tīng</small> sala, salón	sustantivo + 房 <small>fáng</small> cuarto, habitación / casa, edificio
客厅 <small>kètīng</small>	书房 <small>shūfáng</small>
饭厅 <small>fàntīng</small>	厨房 <small>chúfáng</small>
舞厅 <small>wǔtīng</small>	
sustantivo + 间 <small>jiān</small> habitación	sustantivo + 室 <small>shì</small> cuarto, habitación, sala
房间 <small>fángjiān</small>	卧室 <small>wòshì</small>
卫生间 <small>wèishēngjiān</small>	浴室 <small>yùshì</small>

注意



间 jiān es también un clasificador para algunas habitaciones.  
套 tào es un clasificador para un juego, una serie de objetos o para casas.

对话

Duihuà

Diálogos



(一)

在房地产公司

gùkè  
顾客：您好！

jīnglǐ kéyǐ bāngzhù  
经理：您好！我可以帮您吗？

gùkè xiǎng zū tào fángzi  
顾客：好，谢谢。我想租一套房子。

jīnglǐ zū  
经理：要租多大的？

gùkè píngfāngmǐ shì tīng  
顾客：六、七十平方米，三室一厅的。

Figura 7.11. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:33

2

jīnglǐ tāo duì yīdìng héshì  
经理：请您看，这里有两套对您一定很合适。都是三室一厅的。

gùkè tāo fángzi yùshì  
顾客：这套房子有几个浴室？

jīnglǐ tāo tāo  
经理：这套只有一个，那套有两个。

gùkè tāo yángtái  
顾客：这套有没有阳台？

jīnglǐ tāo záwùshì tāo yángtái píngfāngmǐ zuǒyòu  
经理：这套没有，有一个杂物室。那套有一个大阳台，十三平方米左右。

gùkè tāo jiānzhōng tāo zūjīn piányi  
顾客：这两个套间中哪套租金最便宜？

jīnglǐ qízhōng piányi tāo ér tāo  
经理：这是其中最便宜的一套，是2500元；而那套是4000元。

gùkè kě kěyǐ tāo piányi  
顾客：现在可不可以去看那套便宜的？

jīnglǐ dāngrán kěyǐ kěyǐ  
经理：当然可以，可以。

Seleccionar entre uno o más objetos / personas

那/这 + número + clasificador + persona, objeto 中哪 (一) + clasificador + (是)最……?

qízhōng héshì  
sujeto + 是其中最漂亮的/最合适的/

Preguntar por las características de una casa, piso o habitación

fángzi zū  
你的房子是租的还是买的？买的/租的

Preguntar y responder acerca del precio

zūjīn  
一个月的租金是多少钱？

Figura 7.12. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:34

Preguntar por la superficie

fángzi píngfāngmǐ  
你的房子有多少平方米?

fángzi miànjī  
你的房子有多大面积?  
这个房子的面积有/是多大?  
这个房间多大?

很大/不大, 有/是... 平方米。

Preguntar por el número y tipo de habitaciones

fángzi fángjiān kètīng  
你的房子有几个房间? 几个客厅?



2. Lee el diálogo y rellena los cuadros siguientes con las características de cada uno de los pisos.

tèdiǎn  
这套房子的特点

tèdiǎn  
那套房子的特点

Figura 7.13. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:35

Verbos modales (2) – 能愿动词 (二)

Expresión del permiso – 表示许可

• Afirmativo

能 néng vb. poder

可以 kěyǐ vb. poder, permitir

• Negativo

不能 bù néng

不能 bù néng / 不可以 bù kěyǐ

Expresión del deseo, la intención y la aspiración – 表示愿望和意愿

• Afirmativo

要 yào vb. querer, desear

想 xiǎng vb. desear, querer / pensar

• Negativo

不想 bù xiǎng

不想 bù xiǎng / 不要 bú yào

口语练习

Kǒuyǔ liànxí

Práctica oral



3. Acabas de ver un piso que te ha gustado mucho. Explícale a tu compañero/a cómo es y cuál es su distribución.

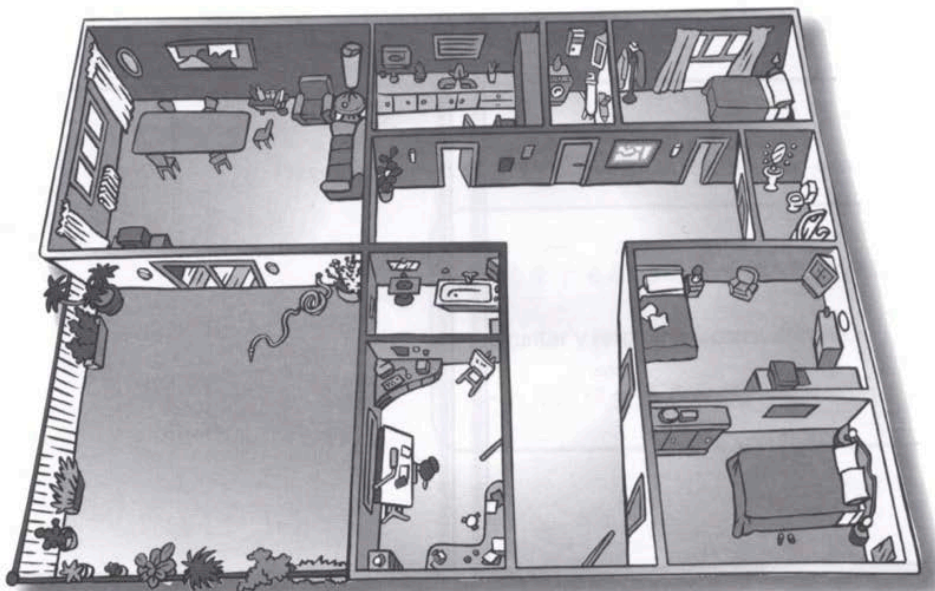
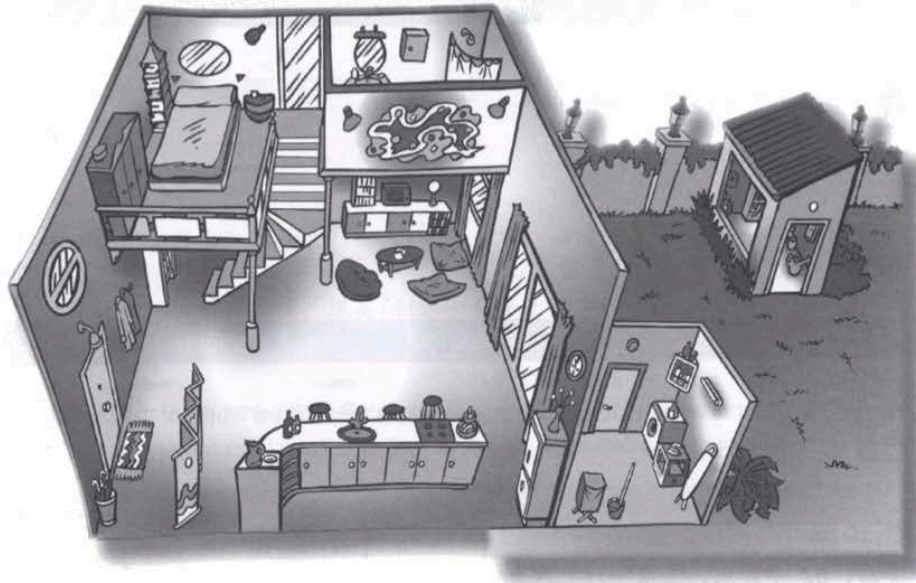


Figura 7.14. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:36





听力理解

Tīnglǐ lǐjiě

Comprensión auditiva



4. Escucha los siguientes diálogos y ordena estas casas.

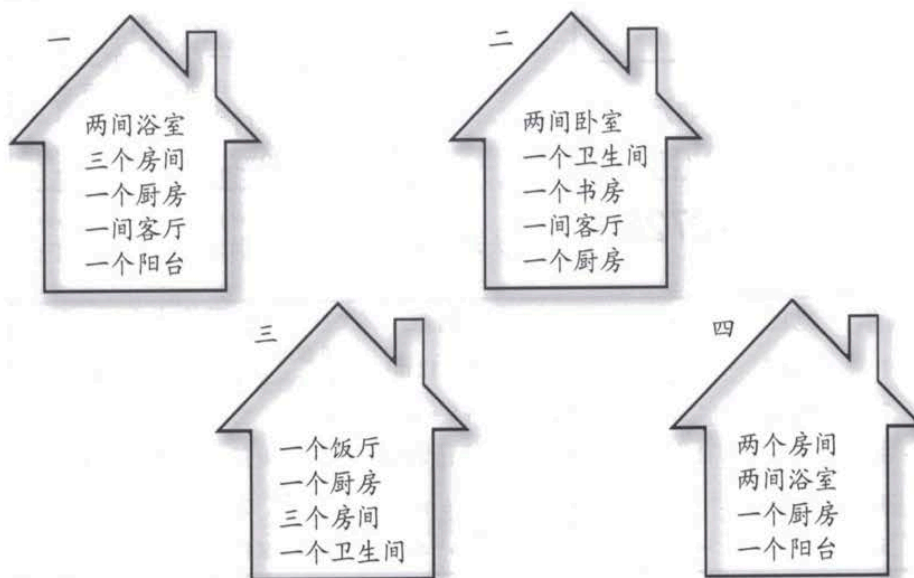


Figura 7.15. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:37

## 口语练习

## Kǒuyǔ liànxí

## Práctica oral



## 5. Practica con tu compañero.

请你问同学：

你们的家怎么样？租的/买的……

问一问：平方米，房间，卫生间……

## 阅读理解

## Yuèdú lǐjiě

## Comprensión escrita



6. Observa estos textos. ¿A qué tipo de texto crees que pertenecen? ¿Qué elementos te han ayudado a deducir el tipo de texto? ¿Qué caracteres has reconocido?

## 新华路

套房，62 平方米，三房一厅，厅大  
18平方米，厨房，卫生间，阳台。  
售价：350000元

## 水城路

南北套房，三室二厅，一个  
厨房，二个卫生间，豪华装  
修、成套家具、空调、煤  
气。  
月租：2500元

## 安化路

13.5 + 17 m<sup>2</sup> 15/20 暖气、  
电、淋、卫生间、新装修。  
月租：1300元

## 华阳路

套房，临街，光照好，新装修，  
90平方米，四室一厅，一个卫生  
间，厨具齐全，中央空调，有电  
梯，杂物室，门房。  
售价：500000元

新华房产

XINHUA FANGDICHAN

☎ 65407289

编号	地段	房型	楼层	面积	设施	月租/元
1	玉园路	一室一厅	6/9	16 + 12 m <sup>2</sup>	卫独用、厨合用、全配、新装修	1500元
2	中山路	二室一厅	8/20	13 + 9 + 11 m <sup>2</sup>	电、淋、空、家具	1200元
3	江苏路	二室一厅	7/7	19 + 10 + 9 m <sup>2</sup>	装修、电、淋、家具	1400元
4	定西路	一室户	4/6	16 m <sup>2</sup>	水、电、卫	1000元
5	北京路	一室一厅	2/18	17 + 14 m <sup>2</sup>	全配、装修	800元

Figura 7.16. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:38



口语练习

Kǒuyǔ liànxí

Práctica oral



7. Practica con tu compañero.

请跟你的同学商量一下:

1. 这家公司卖什么? 租什么?

ànzhào

tiáojiàn

2. 按照你们的需要和条件, 想买/租哪一套房子? 为什么?

3. 我想租/买那套房子, 因为....

jiājù

diàntī

nuǎnqì

míngliàng

有家具/有电梯/有阳台/有暖气/很大/很便宜/很明亮....

对话

Duihuà

Diálogos



(二)

Xiǎo Xǐ

Mǎdīng

fángjiān

小喜: 马丁, 你在大学住的房间大不大?

Mǎdīng

hái

keyǐ

dàyuē

píngfāngmǐ

wèishēngjiān

马丁: 还可以, 我住的房间大约二十平方米, 还有一个小卫生间。

Xiǎo Xǐ

tóngwū

小喜: 你一个人住还是跟同屋在一起住?

Mǎdīng

马丁: 我一个人住。

Xiǎo Xǐ

zhǐ

fángjiān

小喜: 那, .... 只你一个人住, 房间太大了, 不是吗?

Mǎdīng

fángjiān

zúgòu

róngdexià

马丁: 是。我的房间足够大, 容得下一张大床, 一张桌子, 两把椅子, 一个大

yīguì

shāfā

衣柜, 一个大书架和一张小沙发。

Xiǎo Xǐ

fángzi

小喜: 在西班牙房子大不大?

Mǎdīng

pǔtōng

fángzi

dàyuē

píngfāngmǐ

shì

tīng

马丁: 看情况。一般说来在西班牙普通的房子大约有七十平方米, 有三室一厅,

chúfáng

wèishēngjiān

dāngrán

厨房, 两个卫生间。当然, 也有小的也有大的。在中国呢?

Figura 7.17. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:39

Tarea 11: Los alumnos escuchan otros diálogos que ocurren en inmobiliarias de recomendaciones de pisos y tienen que ordenar las fichas con características de estos según la audición. (ver Fig. 7.15.)

Tarea 12: Los alumnos tienen que contarse entre ellos cómo son sus viviendas. Se proporcionan unas preguntas básicas. (ver Fig. 7.16.)

Tarea 13: Los alumnos tienen que leer unos anuncios y decir de qué tipo de texto pertenecen y qué elementos les han ayudado a deducirlo. Al final tienen que marcar los caracteres que reconocen. (ver Fig. 7.16.)

Tarea 14: Con los materiales de la tarea 13, los alumnos tienen que hablar entre ellos sobre qué pisos elegirían y por qué motivos. Se proporcionan preguntas y vocabulario para realizar la interacción. (ver Fig. 7.17.)

#### 7.2.2.2 Nuestra propuesta de secuencia didáctica

##### I. Fase de concienciación:

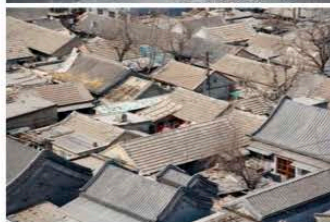
Los alumnos tienen que pensar, cuando ellos consultan un catálogo de un curso en el extranjero, qué tipo de informaciones les gustaría encontrar (enfocándose sobre todo en el aspecto de la vivienda), y después, en una lista de funciones comunicativas (ver Fig. 7.18.), tienen que seleccionar las que creen necesarias para elaborar un catálogo como el mencionado y para hablar de la vivienda. A continuación presentamos la tabla de las funciones:

游学中国住在哪儿？¿Dónde nos alojamos?	
你要去中国游学，在学校的关于住所和住所所在区的介绍中，你会希望看到哪些信息？	和这些信息有关的语言功能有哪些
Vas a hacer una estancia a China para	Selecciona entre las funciones lingüísticas de abajo las relacionadas con las

estudiar chino. ¿En un catálogo de información sobre el curso y el alojamiento qué tipo de informaciones te gustaría encontrar?	informaciones que te gustaría encontrar.
<p>Funciones lingüísticas para seleccionar:</p> <p>Pedir y dar información personal.</p> <p>Pedir y dar consejo.</p> <p>Pedir información sobre las habitaciones de una casa.</p> <p>Pedir información sobre la superficie de una casa.</p> <p>Pedir información sobre el precio de alquiler de una casa.</p> <p>Expresar deseos y voluntad.</p> <p>Pedir información sobre los establecimientos y comercios de un barrio.</p> <p>Pedir información sobre el horario y precio de las clases.</p> <p>Preguntar y decir la hora.</p>	
Figura 7.18. Lista de funciones comunicativas relacionadas con la vivienda	

## II. Texto inicial

Los alumnos, en grupos de tres personas, leerán tres textos sobre los pisos que ofrece una escuela de chino de Beijing (ver Fig. 7.19; 7.20; 7.21.)y tienen que marcar los recursos básicos que creen relacionados con la vivienda.



hòuhǎi  
**后海校区**

后海是北京很古老的一个区，在北京的市中心。这个区有北京有名的胡同，也有很多漂亮的咖啡馆，茶馆，和餐厅。这个区有两个很大，很漂亮的公园。

我们学校在这里租给学生的房子都是老房子，这些房子都有一个漂亮的小院子。每个小院子有四个房间，房间都很大。每个房子都有两个卫生间，一个小厨房。这些房子虽然都是老房子，可是都是新装修的，很方便。

这些房子很适合四个学生一起住。一个月的租金是15000元。从这些房子可以骑自行车来我们的学校，只要五分钟。

Figura 7.19. Texto sobre pisos que ofrece una escuela de Beijing



sān lǐ tún  
三里屯校区

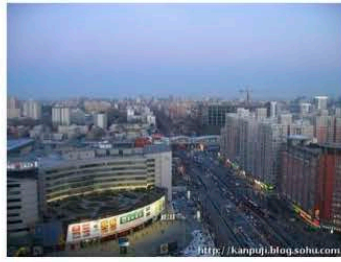
三里屯是一个又漂亮又现代的区，离市中心不太远。  
这个区虽然有很多新的商场，购物中心，但是也还有很多老房子。三里屯附近也有很多酒吧和外国餐厅，也有很多外国超市，买东西非常方便。

三里屯校区里，我们学校租给留学生的房子都是新的，是室一厅的。卧室虽然不大，但是很漂亮。每套房子都有两个卫生间，一个小厨房和一个小阳台。房子很明亮，有家具，楼里也有电梯。

这些房子很适合三个学生一起住。一个月的租金是8000元。从这些房子到我们的学校走路只要五分钟。

Figura 7.20. Texto sobre pisos que ofrece una escuela de Beijing





wǔ dào kǒu  
五道口校区

五道口在北京的西北部，离市中心比较远，但是是一个很有意思的区。在这个地方有很多大学，所以也有很多的年轻人。这些大学有不少外国学生，特别是韩国和日本学生，所以这个区里有很多好吃的韩国和日本餐厅。买东西也非常方便，因为房子的附近有很多大大小小的超市。

在这个区我们租给学生的房子都是新的，有两室一厅，也有三室一厅的。两室一厅的房子有一个卫生间，一个小厨房。三室一厅的房子有两个小卫生间，一个大厨房，一个杂物室，但是没有阳台。这些房子虽然都没有电梯，但是都有暖气和空调。

这些房子都很适合两三个学生一起住。两室一厅的房子的租金是一个月 4000 元，三室一厅的是一个月 6000 元。

从这些房子到我们的学校走路只要 10 分钟。

Figura 7.21. Texto sobre pisos que ofrece una escuela de Beijing

### III. Capacitación

Realizamos los ejercicios y actividades del libro (tarea 1- tarea 14) para preparar a los alumnos para la tarea final.

### IV. Tarea final:

#### a. Oral

Los alumnos se dividen en dos grupos, los alumnos de uno de ellos juegan el papel de trabajadores de unas escuelas de español residentes en una ciudad española y los demás simulan ser alumnos chinos que van a estudiar en esa ciudad. Tienen que desarrollar una conversación donde los alumnos se informen de las posibilidades de vivienda. Después se invierten los papeles.

El profesor, durante la actividad, hará grabaciones de las “actuaciones” de los alumnos para después dar el feedback con las correcciones.

#### b. Escrita

Redactar un texto para presentar los pisos que ofrecen las escuelas de la actividad anterior en casa. En clase, después de la correcciones, los alumnos se leen los textos y tienen que votar al texto de los pisos que más les gustan.

#### c. Fuera del aula

Los alumnos tienen que visitar una página web para buscar pisos y encontrar tres pisos que les gusten.

### **7.2.2.3 Secuencia didáctica 2**

Tarea 1: Escuchar y leer unas conversaciones para preguntar por el gusto de una persona (ver Fig. 7.22.).

Tarea 2: Expresiones básicas para expresar el gusto (ver Fig. 7.22.).

Tarea 3, 4: Elementos y explicaciones gramaticales: adverbios de grado para expresar el gusto (ver Fig. 7.22.).

Tarea 5: Practicar en pareja una conversación para preguntar por el gusto de una persona y contestar. Se proporcionan unas imágenes de actividades de ocio (ver Fig. 7.23.).

Tarea 6: Escuchar unos diálogos y leer unas actividades de ocio para decidir si las personas de los diálogos coinciden o no en el gusto por estas actividades (ver Fig. 7.24.).

Tarea 7: Practicar en pareja una conversación para preguntar por el gusto por los deportes de una persona y contestar. Se proporcionan unas imágenes con las palabras de actividades de ocio (ver Fig. 7.24.).

Tarea 8: Propuesta para que los alumnos hagan su hipótesis sobre el funcionamiento del vocabulario de la tarea 7 (ver Fig. 7.24.).

Tarea 9: Escuchar unos monólogos de varias personas sobre los deportes que practican. Después, en un formulario con sus nombres y palabras de los deportes, los alumnos tienen que marcar los deportes que practican según la audición (ver Fig. 7.25.).

Tarea 10: Los alumnos tiene que leer las fichas de cuatro personas con palabras clave de sus informaciones personales y los gustos. Después, tienen que imaginar que son estos personajes y entre ellos, comentan qué tienen en común (ver Fig. 7.25.).



第八课	Dì-bā kè	Unidad 8
-----	----------	----------

我喜欢	Wǒ xǐhuan	Me gusta
-----	-----------	----------



(一)

Nǐ xǐhuan bǐsàbǐng ma  
○ 你喜欢比萨饼吗?

Wǒ bù xǐhuan nǐ ne  
● 我不喜欢, 你呢?

Wǒ hěn xǐhuan  
○ 我很喜欢。



(二)

Nǐ xǐhuan nǎilǎo ma  
○ 你喜欢奶酪吗?

Wǒ xǐhuan nǐ ne  
● 我喜欢, 你呢?

Wǒ bù xǐhuan  
○ 我不喜欢。



(三)

Nǐ xǐhuan kànshū ma  
○ 你喜欢看书吗?

Wǒ xǐhuan nǐ ne  
● 我喜欢, 你呢?

Wǒ yě xǐhuan  
○ 我也喜欢。



(四)

Nǐ xǐhuan kàn diànshì ma  
○ 你喜欢看电视吗?

Wǒ bù xǐhuan nǐ ne  
● 我不喜欢, 你呢?

Wǒ yě bù xǐhuan  
○ 我也不喜欢。



Expresar la intensidad

Expresar gustos y preferencias

Sujeto + 喜欢 + Verbo + (Objeto)  
主 动 宾

例如: 我喜欢看书。

Sujeto + 喜欢 + Sustantivo  
主 名

例如: 他喜欢那本书。

Sujeto + 喜欢 + Adjetivo + 的  
主 形

例如: 我喜欢大的, 他喜欢小的。

Zuì xǐhuan  
最喜欢..... (Superlativo)

Fēicháng xǐhuan  
非常喜欢.....

Hěn xǐhuan  
很喜欢.....

Xǐhuan  
喜欢.....

Bù tài xǐhuan  
不太喜欢.....

Bù xǐhuan  
不喜欢.....

Hěn bù xǐhuan  
很不喜欢.....

Zuì bù xǐhuan  
最不喜欢..... (Superlativo)

Figura 7.22. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:110

注意

Para formular la interrogación también podemos utilizar la forma afirmativo-negativa que ya presentamos en la lección 1. En este caso, cuando un verbo es bisilábico o lleva un objeto, podemos omitir la segunda sílaba o el objeto de la parte afirmativa, por ejemplo:

你喜不喜欢看书?

你吃不吃肉?

你洗不洗澡?

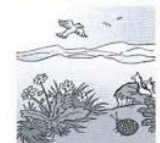
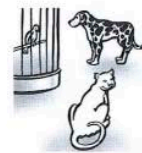
口语练习

Kǒuyǔ liànxí

Práctica oral



1. Practica con tu compañero.



- 我非常喜欢海滩，你呢?
- 我也非常喜欢/我不喜欢....

听力理解

Tīnglǐ lǐjiě

Comprensión auditiva



2. Escucha los siguientes diálogos y di si están o no de acuerdo.

Figura 7.23. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:111

他们喜欢什么？不喜欢什么？

	同意	不同意		同意	不同意
1. 看电视	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. 吃鱼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 跳舞	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. 养狗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 旅游	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. 弹钢琴	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 喝啤酒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. 吃蛋糕	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 听音乐	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. 买东西	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 口语练习

## Kǒuyǔ liànxí

## Práctica oral



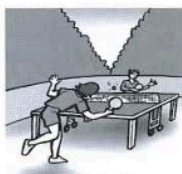
## 3. Practica con tu compañero.



足球  
Zúqiú



手球  
Shǒuqiú



乒乓球  
Píngpāngqiú



健身  
Jiànshēn



太极拳  
Tàijíquán



篮球  
Lánqiú



排球  
Páiqiú



游泳  
Yóuyóǒng



网球  
Wǎngqiú



跑步  
Pǎobù

## (一)

- 你最喜欢什么运动？  
○ 我最喜欢游泳。

## (二)

- 你最不喜欢什么运动？  
○ 我最不喜欢足球。

¿Con qué verbo va cada uno de estos deportes? 踢 tī 打 dǎ 做 zuò

¿Qué crees que significa el carácter 球 qiú?

Figura 7.24. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:112

听力理解

Tīnglǐ lǐjiě

Comprensión auditiva



4. Escucha a las siguientes personas y marca con una cruz los deportes que practica cada una de ellas.

	足球	篮球	游泳	网球	跑步	乒乓球	排球	手球	健身身
马努埃尔									
卡门									
李梅									
张明									

口语练习

Kǒuyǔ liànxí

Práctica oral



5. Imagina que eres uno de estos personajes. Comenta con tus compañeros: edad, profesión, preferencias, etc. Comentad qué tenéis en común usando “也、也不...”

<p>大卫</p> <p>36岁</p> <p>商人</p> <p>lǐyì</p> <p>离异</p> <p>两个孩子</p> <p>一辆汽车</p> <p>一只狗</p> <p>吸烟</p> <p>看电影、去迪厅</p> <p>踢足球</p> <p>中国菜</p> <p>啤酒</p> <p>海边</p>	<p>保罗</p> <p>24岁</p> <p>服务员</p> <p>wèihūn</p> <p>未婚</p> <p>一辆自行车</p> <p>三只猫、一只鸟</p> <p>不吸烟</p> <p>爬山、散步</p> <p>足球、跑步</p> <p>西班牙菜</p> <p>可乐、水和茶</p> <p>旅游</p>	<p>玛丽娅</p> <p>32岁</p> <p>律师</p> <p>lǐyì</p> <p>离异</p> <p>没有孩子</p> <p>一辆摩托车</p> <p>两只狗</p> <p>吸烟</p> <p>看电影、去迪厅</p> <p>游泳、跑步</p> <p>中国和日本菜</p> <p>可乐</p> <p>海边、山</p>	<p>劳拉</p> <p>24岁</p> <p>售货员</p> <p>wèihūn</p> <p>未婚</p> <p>一辆汽车</p> <p>一只鸟</p> <p>不吸烟</p> <p>散步、看电影</p> <p>游泳、跑步</p> <p>日本菜</p> <p>茶、可乐和啤酒</p> <p>游泳</p>
--	--	---	--

Figura 7.25. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:113



听力理解

Tīnglì lǐjiě

Comprensión auditiva



10. Escucha y señala aquellas actividades que les gusta hacer a cada una de estas tres personas:

你周末喜欢干什么?

1.

看电影	爬山	上网	去酒吧	去迪厅	踢足球	做饭
-----	----	----	-----	-----	-----	----

2.

买东西	看书	游泳	去网吧	复习	打乒乓球	跑步
-----	----	----	-----	----	------	----

3.

看电视	学习	听音乐	看足球比赛	去迪厅	打篮球	聊天
-----	----	-----	-------	-----	-----	----

语法

Yǔfǎ

Gramática

Acción que se desarrolla en un período de tiempo determinado:  
Cuando...

dāng shí de shíhòu  
(当) ... 时/的时候

En lengua oral 当 dāng puede omitirse.  
我每天晚饭时(的时候)喜欢看电视。  
我小时(的时候)很喜欢吃巧克力。

Orden general de la oración en chino

Suj. + C.C. tiempo + C.C. lugar + C.C. compañía + adv. + verbo + (objeto, complementos)

今天上午十点半我和我哥哥一起去酒吧吃早饭。  
上个星期六我妹妹和她的朋友在家里看了一个中国电影。  
他们常去饭馆吃饭。  
去年八月他去中国了。

Si el complemento circunstancial de tiempo es extenso, puede colocarse delante del sujeto.

Figura 7.26. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:119

## 11. Ordena las siguientes oraciones.

1. 篮球 / 最 / 踢 / 你 / 还是 / 足球 / 喜欢 / 打 / ?
2. 喜欢 / 但是 / 很 / 足球 / 不 / 看 / 比赛 / 我 / 足球 / 喜欢 / 踢 / 我 / , / .
3. 要 / 每 / 先生 / 小时 / 我 / 半 / 地铁 / 回家 / 个 / 坐 / 天 / 差不多 / , / .
4. 男朋友 / 晚饭 / 啤酒 / 妹妹 / 喜欢 / 他 / 的 / 时 / 喝 / .
5. 我 / 星期一 / 的 / 大学 / 在 / 每 / 中饭 / 个 / 星期三 / 吃 / 酒吧 / 和 / .
6. 换 / 下午 / 他 / 去 / 银行 / 要 / 明天 / 钱 / .
7. 吃 / 加 / 茶 / 早饭 / 弟弟 / 喜欢 / 一 / 牛奶 / 喝 / 我 / 玉米片儿 / 杯 / , / .
8. 网吧 / 每 / 和 / 一起 / 去 / 朋友 / 上网 / 他 / 的 / 个 / 他 / 周末 / .
9. 跟 / 喜欢 / 比萨饼 / 和 / 家 / 一边 / 电影 / 吃 / 朋友 / 我 / 里 / 在 / 看 / 星期六 / 一边 / 太太 / 聊天 / 一边 / 晚上 / , / .
10. 同学 / 他们 / 一共 / 班 / 有 / 二十六 / 学生 / 个 / 的 / .
11. 她 / 可爱 / 一刻 / 很 / 四 / 个 / 生了 / 下午 / 一 / 的 / 上 / 女孩儿 / 星期天 / 个 / 点 / .
12. 羊角面包 / 他 / 去 / 星期日 / 和 / 买 / 下楼 / 面包 / 早上 / 两 / 个 / .
13. 看 / 天 / 晚饭 / 小说 / 每 / 一会儿 / 或者 / 电视 / 中文 / 后 / 我 / 一会儿 / 看 / .
14. 坐 / 他 / 公共汽车 / 太太 / 的 / 上班 / 胡安 / 平时 / 和 / 去 / .

## 阅读理解

## Yuèdú lǐjiě

## Comprensión escrita



12. Lee la siguiente entrevista. Marca con una X en 对 si la frase es verdadera y en 错 si es falsa.



-劳驾, 我可以问你一些问题吗?

-可以。

-你叫什么名字?

-马努埃尔。

-你是哪国人?

-我是墨西哥人。

-你每天几点起床? 起床后做什么?

-我每天六点半起床。起床后我洗十分钟淋浴, 然后穿衣服, 吃早饭。我平时起床后很饿。早饭我喜欢吃一个三明治或者一个羊角面包, 喝一杯果汁和一杯咖啡牛奶。早饭后我上三十分网看有没有新的电子邮件 (e-mail)。然后, 差一刻八点我坐 30 路公共汽车去大学上课。

-你在大学学习什么?

-我学习外国语言。我学习英语、法语、俄语和汉语。

Figura 7.27. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:120

-你每天在大学学习几个小时?

-我从早上九点到中午十二点半上课。差不多是一点我们休息一会儿。

-你回家吃午饭吗?

-不,我和一些朋友在大学的酒吧吃午饭。我们一边吃一边聊天。

-吃午饭后,你干什么?

-星期一和星期四我去打工。另外几天,有时候跟朋友去图书馆复习课文、做作业,有时候去网吧上网聊天或者玩电子游戏或者看 VCD。

-晚上几点回家?

-差不多七点半回家。在家里我做饭。八点吃晚饭。晚饭后,有时候给父母打电话,有时候看一会儿电视。十二点左右去睡觉。

-你去运动吗?

-去,星期六和星期天上午我和一个中国朋友去公园跑步,有时候下午也去游泳。

-谢谢你。

-不客气。

	对	错
1. 马努埃尔是西班牙人。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 他洗淋浴前吃早饭。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 早饭他不喜欢吃羊角面包。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 他去大学以前上半个小时网。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 他开汽车去大学。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 他从早上九点一直到中午十二点半上课。他没有时间休息。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 他一个星期两天下午工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 不工作的那些天下午,他有时候去图书馆,有时候去网吧。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 晚饭后有时候他的父母给他打电话。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 他喜欢跑步也喜欢游泳。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 书面表达

## Shùmiàn biǎodá

## Expresión escrita



13. Imagina que alguien te hace la entrevista anterior, escribe una redacción con tus respuestas.

Figura 7.28. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 1:121

Tarea 11: Escuchar unos monólogos de varias personas sobre sus aficiones. Después, entre varias palabras de actividades de ocio, los alumnos tienen que marcar las que les gustan a las personas de la audición (ver Fig. 7.26.).

Tarea 12, 13: Explicaciones gramaticales (ver Fig. 7.26.).

Tarea 14: Ejercicio gramatical de ordenar palabras para construir oraciones (ver Fig. 7.27.).

Tarea 15: Leer y escuchar una conversación que consiste en una encuesta sobre las aficiones y rutinas de una persona y después, marcar si unas frases sobre el texto son correctas o no (ver Fig. 7.26.).

Tarea 16: Los alumnos tienen que imaginar que alguien les hace una entrevista como la de la tarea 15, y escriben una redacción con sus respuestas (ver Fig. 7.27.).

#### 7.2.2.4 Nuestra propuesta de secuencia didáctica

##### I. Fase de concienciación:

Los alumnos tienen que imaginar una situación donde van a conocer amigos nuevos. ¿Qué información consideran importante para conocer a una persona? Tienen que hacer una lista de preguntas que haría para conocer a un nuevo amigo. Después, en pareja, comparan sus preguntas y anotan las preguntas del compañero. Los alumnos tienen que descubrir en este proceso qué son los recursos que les faltan para hacer preguntas para conocer a una persona.

Introducción y práctica del vocabulario y expresiones básicas para hablar de las aficiones con las tareas 1-5 del libro.

##### II. Texto inicial:

Los alumnos forman grupos de cuatro personas, y cada uno lee una breve presentación sobre una persona con sus informaciones personales y sus aficiones,



extraída de una página web para buscar personas para hacer intercambios de idiomas (ver Fig. 7.29.). Todos los grupos tienen las mismas fichas.

**徐楠** 下一位相似会员 >

自我介绍: 家室怎么强出口, 请他快点时间思考...

性别: 男 婚姻状况: 未婚  
年龄: 34 岁 学历: 本科  
地区: 上海静安区 职业: 设计师  
身高: 175cm 公司类别: 自有公司  
体重: 74 公斤 月收入: 登录后可见  
星座: 摩羯座 住房情况: 登录后可见  
生肖: 鸡 交通工具: 登录后可见

最近登录时间: 登录后可见

关注 发消息 私信

**进一步了解他**

他的详细资料:

来自: 中国	毕业院校: 上海华东理工
民族: 汉族	是否吸烟: 有时
籍贯: 上海	是否喝酒: 应酬才喝
血型: AB	掌握语言: 普通话 上海话 英语
体型: 中等偏胖	

他的个性:

善于观察分析, 喜欢理性思考 性格外向乐观, 自由自在  
个性平和, 有包容心和耐心

他的个人爱好:

喜欢地方: 浪漫都市 乡村度假 名胜古迹 海滨风光  
兴趣爱好: 电影 音乐 运动 旅游  
喜爱的菜: 川菜 海鲜 野味 日韩料理 欧美西餐  
喜爱的运动: 游泳 网球 羽毛球 足球 高尔夫 保龄球

**cherry** 下一位相似会员 >

自我介绍: 上面那个好像一哭! 从事中法品牌授权行业, 一般以人缘为重的工作! 来嘛, 不要说你也不像! 上海人的精明是美德~热爱生活, 珍惜身边的一切!

性别: 女 婚姻状况: 未婚  
年龄: 28 岁 学历: 专科  
地区: 上海静安区 职业: 金融/投资  
身高: 165cm 公司类别: 外家公司  
体重: 55 公斤 月收入: 登录后可见  
星座: 天蝎座 住房情况: 登录后可见  
生肖: 虎 交通工具: 登录后可见

最近登录时间: 登录后可见

关注

**进一步了解她**

她的详细资料:

来自: 中国	毕业院校: 同济大学
民族: 汉族	是否吸烟: 从不
籍贯: 上海	是否喝酒: 应酬才喝
血型: O	掌握语言: 普通话 上海话 英语 法语
体型: 刚刚好	

她的个性:

博爱, 乐于助人, 感情直接 个性平和, 有包容心和耐心

她的个人爱好:

喜欢地方: 乡村度假 人文建筑 湖光山色  
兴趣爱好: 电影 音乐 旅游 养宠物 聚会  
喜爱的菜: 川菜 海鲜 汤菜 苏菜 糕点 日韩料理  
喜爱的运动: 羽毛球 登山 保龄球

**周郎** 下一位相似会员 >

自我介绍: 同是男子, 深蒙爱此。

性别: 男 婚姻状况: 未婚  
年龄: 26 岁 学历: 专科  
地区: 上海长宁区 职业: 销售/市场  
身高: 170cm 公司类别: 私营企业  
体重: 55 公斤 月收入: 登录后可见  
星座: 双子座 住房情况: 登录后可见  
生肖: 蛇 交通工具: 登录后可见

最近登录时间: 登录后可见

他的详细资料:

来自: 中国	毕业院校: 未透露
民族: 汉族	是否吸烟: 从不
籍贯: 上海	是否喝酒: 很少喝
血型: AB	掌握语言: 普通话
体型: 刚刚好	

他的个性:

追求完美, 做事认真讲原则 博爱, 乐于助人, 感情直接  
感性自我, 向往浪漫和不平凡 善于观察分析, 喜欢理性思考  
对人忠诚, 遇事谨慎, 看重安全感 性格外向乐观, 自由自在  
自信心强, 喜欢挑战自我, 敢作敢为 个性平和, 有包容心和耐心

他的个人爱好:

喜欢地方: 文化中心 浪漫都市 人文建筑 美丽田园 海滨风光  
兴趣爱好: 电影 音乐 旅游 逛街 摄影 养宠物 卡拉OK  
喜爱的菜: 川菜 粤菜 湘菜 海鲜 甜品  
喜爱的运动: 游泳 健身 跑步

Figura 7.29. Captura de imagen de una página web de intercambio de idiomas

Entre los cuatro alumnos del grupo, cada uno cuenta cómo es la persona que le ha tocado y el profesor reparte una hoja con textos breves de presentación de 8 personas, de entre las cuales los alumnos tienen que encontrar los textos de las tres personas del resto del grupo, haciendo una lectura de comprensión global y rápida. Dentro de cada grupo, se hace una competición para ver quién es la persona que primero encuentra los tres textos (en la tarea anterior, los alumnos solo tienen la información personal en un formulario, pero en esta tarea tendrán que leer textos breves).

Los alumnos se colocan en pareja (los alumnos que tenían el mismo texto inicial se sientan juntos), vuelven a leer los tres textos que han encontrado, y tienen que encontrar y marcar los recursos lingüísticos para hablar de las aficiones de una persona.

III. Hacemos las tareas que quedan del libro para dar explicaciones gramaticales, practicar con ejercicios mecánicos e interactivos.

IV. Tarea final:

a. Actividad interactiva: con el motivo de conocer amigos nuevos, la mitad de los alumnos se coloca en un círculo y se quedan sentados en los mismos asientos durante toda la actividad, mientras la otra mitad se sienta frente a sus compañeros de forma que cada alumno tenga una pareja sentada enfrente para hablar. Este segundo grupo, cada vez que pasan 3-5 minutos, y tras una señal del profesor, tiene que levantarse y moverse para sentarse con otra persona diferente. Hacemos “speed-dating” para que cada alumno pueda hablar con otra persona durante 3-5 minutos hasta que llegue a hablar con todo el mundo. Después los alumnos tienen que recordar con qué persona quieren hacerse amigos.

b. Los alumnos escriben un texto breve sobre ellos mismos tomando de modelo los tres textos que han leído. No pueden escribir sus nombres. Después, el profesor coloca todas las redacciones en las paredes del aula, se levantan todos los alumnos para leerlas y encontrar el texto de la persona con la que quiere hacerse amigos. Cuando encuentran el texto de su “amigo”, tienen que hacer una marca en la hoja sin quitarla. Al final, se confirma si todos los alumnos han encontrado el texto correcto.

c. Fuera del aula: Los alumnos tienen que visitar una página web de buscar pareja para practicar idiomas, registrarse y publicar un texto breve para presentarse.

### **7.2.2.5 Secuencia didáctica 3**

Tarea 1: Una conversación entre dos personas sobre los planes de las vacaciones para escuchar y leer (ver Fig. 7.30.).

Tarea 2: Una conversación para comprar los billetes de tren en la estación para escuchar y leer (ver Fig. 7.31.).

Tarea 3: Una conversación para reservar unos billetes de avión para escuchar y leer (ver Fig. 7.32.).

Tarea 4: Explicación de unos contenidos socioculturales sobre los tipos de billetes de tren que existen (ver Fig. 7.33.).

Tarea 5: Una conversación de comprar billetes de tren para hacer un ejercicio de sustitución (ver Fig. 7.33.).

Tarea 6: Escuchar tres conversaciones de comprar billetes de tren y anotar la información concreta de los billetes (ver Fig. 7.34.).

Tarea 7: Leer un texto que presenta los lugares de interés turístico, actividades culturales y gastronomía de Beijing y contestar unas preguntas (ver Fig. 7.35; 7.36.).

Tarea 8: Una conversación para pedir y dar información sobre un vuelo y ofrecer a llevar a un amigo al aeropuerto, para escuchar y leer (ver Fig. 7.37.).

Tarea 9: Una conversación de pedir una habitación en la recepción de un hotel (ver Fig. 7.37; 7.38.).

#### **7.2.2.6 Nuestra propuesta de secuencia didáctica**

I. Tarea 1 del libro: actividad de comprensión auditiva para introducir a los alumnos en el contexto (ver Fig. 7.30.). Los alumnos escuchan una primera vez la audición y comentan en pareja lo que han entendido.

#### **II. Fase de concienciación**

Los alumnos tienen que pensar y anotar en pareja:

- a. ¿Qué recursos lingüísticos se necesitan para cumplir las dos tareas del texto de la primera tarea: comprar billete de tren y reservar el hotel?
- b. ¿Qué tipo de información necesitamos para visitar un lugar? ¿Qué informaciones nos gustaría encontrar en un catálogo de viaje que presenta el lugar? Después, qué funciones lingüísticas están involucradas para pedir y dar información, elaborar un catálogo de viaje (ver Fig. 7.39.)?

III. Hacemos las actividades y ejercicios para capacitar al alumno para realizar tareas prácticas como comprar un billete de tren, de avión y reservar un hotel.

#### IV. Texto inicial

Los alumnos leen un catálogo de una página web turística de Beijing en pareja. Primero, deben hacer una lectura para conseguir una comprensión global. Después, en pareja, deben intentar resumir sobre qué aspectos da información, y si no les parecen suficientes, tienen que proponer qué más informaciones se pueden incluir. Después, los alumnos deben fijarse en las expresiones lingüísticas concretas y anotar las que creen necesarias para elaborar su propio catálogo.

## 4. 请你用“来”或“去”完成句子。

1. 我明天给你们带\_\_\_\_\_一些家庭照片。
2. 安娜从图书馆借\_\_\_\_\_了一本很有意思的小说。
3. 老师已经进教室\_\_\_\_\_了，我们也进\_\_\_\_\_吧！
4. 老公，你可以给我端一杯茶\_\_\_\_\_吗？  
duān
5. 昨天是建华太太的生日，我们给她送\_\_\_\_\_了一本小说，三盘CD和一个生日蛋糕。她很高兴。
6. 你飞机票已经买\_\_\_\_\_了吗？
7. 我 现在得上楼\_\_\_\_\_， 马上就下\_\_\_\_\_。
8. 你父母刚给你打\_\_\_\_\_了一个电话。
9. 我男朋友刚给我发\_\_\_\_\_了一个电子邮件。
10. 你说的那本书我刚给克拉拉借\_\_\_\_\_了。

对话

Duihuà

Diálogos

买票

mǎi piào

Compra de billetes



(一)

Mǎdīng hánjià kuài yào dào le dǎsuàn wǎn  
马丁：寒假快要到了！你打算去哪儿玩？

Wáng Liù  
王六：还不知道。你呢？

Mǎdīng juédìng  
马丁：我也不知道。还没决定去哪儿。

Wáng Liù qùguo Xī'ān méiyǒu  
王六：你去过西安没有？

Mǎdīng qùguo Xī'ān  
马丁：没去过，咱们一起去西安吧，好不好？

Wáng Liù yào xiān huǒchēzhàn mǎi piào ránhòu qù lǚxíngshè dìng fàndiàn  
王六：好。我们要先去火车站买票，然后去旅行社定饭店。

Zài huǒchēzhàn  
在火车站

Mǎdīng cháng duì wèi le  
马丁：这么长的队是为了什么？

Figura 7.30. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:162

Wáng Liù wèi le mǎi huǒchē piào  
王六：为了买火车票。

Mǎ dīng yào páiduì  
马丁：我们也要排队吗？

Wáng Liù dāngrán le  
王六：当然了。

dēng jiǔ  
等了很久

Wáng Liù Xī'ān cǐ yīngwò  
王六：去西安，有二月七号35次的硬卧吗？

Shòupiàoyuán mǎi wán le  
售票员：对不起，已经卖完了。

Wáng Liù nǎme  
王六：那么，八号呢？

Shòupiàoyuán ruǎnwò ruǎnwò xíng bù xíng  
售票员：也没有，八号只有软卧。软卧行不行？

Wáng Liù ruǎnwò  
王六：软卧多少钱？

Shòupiàoyuán xuéshēngzhèng  
售票员：你们有学生证吗？

Wáng Liù  
王六：有。

Shòupiàoyuán zhèyàng piàojià jiù piányi xiāng  
售票员：这样票价就便宜些，365元。你想买吗？

Wáng Liù  
王六：买。

Shòupiàoyuán  
售票员：要几张？

Wáng Liù  
王六：两张。

Shòupiàoyuán shàngpù xiàpù  
售票员：要上铺还是下铺？

Wáng Liù  
王六：都可以。

Shòupiàoyuán gěi xiàpù zuì shūfu  
售票员：给你们下铺吧，下铺最舒服。

Wáng Liù  
王六：谢谢，给您钱。

Shòupiàoyuán yī lù shùnfēng  
售票员：给您火车票。一路顺风！

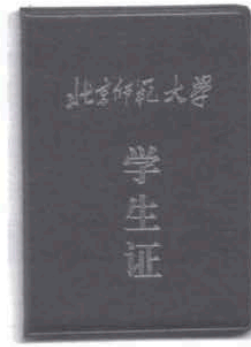


Figura 7.31. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:163

## (二)

fēijī chǎng  
在飞机场

Gùkè yùdìng jīpiào  
顾客：我要预订一张到北京的机票？

Shòupiàoyuán jīngjī cāng tóudéng cāng  
售票员：经济舱还是头等舱的？

Gùkè jīngjī cāng  
顾客：经济舱的。

Shòupiàoyuán dānchéng piào láihuí piào  
售票员：单程票还是来回票？

Gùkè láihuí piào  
顾客：来回票。

Shòupiàoyuán chūfā  
售票员：哪一天出发？

Gùkè  
顾客：七月十一号。

Shòupiàoyuán  
售票员：哪一天回来？

Gùkè  
顾客：八月二十三号。



Figura 7.32. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:164

## 文化 wén huà



En China, en los largos trayectos en tren hay dos clases de billetes: una, literalmente, de asiento o litera blanda 软座 ruǎnzuo / 软卧 ruǎnwò y otra de asiento o litera dura 硬座 yingzuò / 硬卧 yingwò que corresponderían en occidente a un servicio en primera clase o en segunda. En trayectos en avión la primera clase corresponde a 头等舱 tóuděng cāng y la clase turista a 经济舱 jīngjī cāng. En avión se pueden comprar billetes de ida 单程票 dān chéng piào o de ida y vuelta 来回票 lái huí piào.

## 口语练习

## Kǒuyǔ liànxí

## Práctica oral



5. 请你跟同学练习。

gùkè

Gullín

顾客: 我要买一张去桂林的火车票。

售票员: 要哪天的?

顾客: 明天的。售票员: 给您, 是35次的。顾客: 35次几点开?售票员: 中午十二点零五分开。第二天上午九点到桂林。要硬卧还是软卧?顾客: 硬卧。下铺可以吗?售票员: 可以。给您下铺的。

4987S5

北京 ———→ 桂林 T 35次

2006年06月25日 12:05开 16车001号下铺

全价 345.00元 新空调硬座特快卧

限乘当日当次车

在4日内到有效



57769555211900008 HEJC 876540985670 77 29 8411543675554

Figura 7.33. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:165



69CC842

北京 → 成都 K 77次

2006年11月22日 6:56开 15车006号上铺

全价 465.00元 新空调软座特快卧

限乘当日当次车

在4日内到有效



JJJC 8889543 84115436789KDD03428795461BCX54328796579

34J8825

北京 → 西安 K 21次

2006年07月3日 15:00开 12车001号下铺

全价 345.00元 新空调硬座特快卧

限乘当日当次车

在4日内到有效



566758900008 HHJC 8905670 77 29 8411543678903428795461

54325K

天津 → 北京 T 8次

2006年05月05日 16:00开 13车052号

全价 40.00元 硬座真快

限乘当日当次车

在2日内到有效



766665443234656779999 HPPFO 5435655527088903420986703

673965G

南京 → 上海 T415次

2007年09月27日 9:00开 07车089号

全价67.00元 软座特快

限乘当日当次车

在2日内到有效



8765432234656779999 HTO 89056555230986700043708890342

## 听力理解

## Tīnglǐ lǐjiě

## Comprensión auditiva



6. Escucha los diálogos. Completa la siguiente tabla.

	去哪儿	什么时候去	怎么去	一个人去	票的特点
游客甲					
游客乙					
游客丙					

Figura 7.34. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:166

## 阅读理解

## Yuèdú lǐjiě

## Comprensión escrita

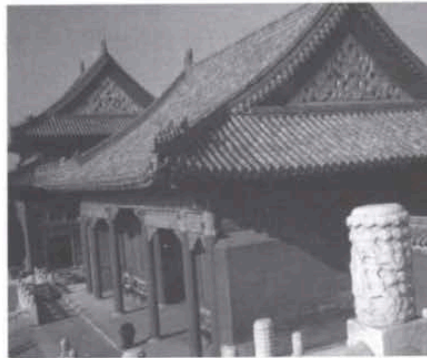


7. 请你看了以后，回答问题。

天坛 Tiāntán



故宫 Gùgōng



## 北京，中国首都

shǒudū

北京有很长的历史。北京的名胜古迹真

lìshǐ

míngshènggǔjī zhēn

不少。天安门在北京城的中心。天安门

Tiān'ānmén

Tiān'ānmén

的北边是故宫。从前中国的皇帝都住在

Gùgōng

cóngqián

huángdì

故宫里。故宫很大。在天安门的南边有

Gùgōng

Gùgōng

Tiān'ānmén

天安门广场。天安门广场是中国最大的

Tiān'ānmén guǎngchǎng

Tiān'ānmén guǎngchǎng

广场。天安门的西边也有一个很大的公

Tiān'ānmén

园叫中山公园。颐和园，从前是皇帝去休

Yìhéyuán

cóngqián

huángdì

息的一个地方。颐和园里有山有水，有园林，

Yìhéyuán

yuánlín

风景特别美丽。那儿的游客很多。那儿

fēngjǐng tèbié

měilì

yóukè

可以划船，也可以爬山。天安门的南边

huá chuán

pá shān

Tiān'ānmén

北京烤鸭 Běijīng kǎoyā



京剧 Jīngjù



Figura 7.35. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:167

## 9

Tiāntán jiāowài gǔlǎo qiáo  
是天坛。北京的郊外有一座很古老的桥，

Lúgōuqiáo hóngwēi Chángchéng  
叫卢沟桥。城外是宏伟的中国长城。

wénhuà shēnghuó fēngfù  
北京的文化生活很丰富，有很多博物馆

chuántǒng  
和展览馆。晚上您可以去看中国传统的

xìjù jīngjù zájì  
戏剧，京剧是最有名的。或者去看杂技。

shímáo  
您也可以去舞厅、跳时髦的迪斯科舞

或者去唱卡拉OK。北京的饭馆很多，

tèsè jiǎozi  
特色菜也很有名。您可以吃饺子、

shuānyángrou Běijīng kǎoyā tèbié  
涮羊肉或者北京烤鸭，都特别好吃。

huānyíng  
欢迎您到北京来！

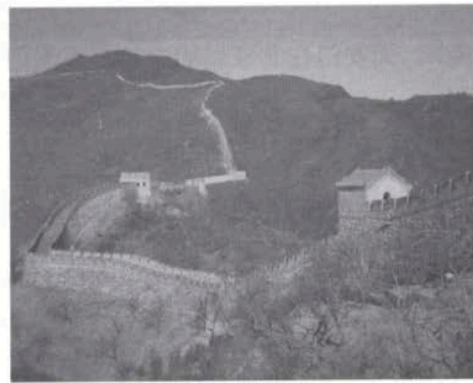
卢沟桥 Lúgōuqiáo



天安门广场 Tiān'ānmén guǎngchǎng



长城 Chángchéng



1. 在北京能逛什么名胜古迹？
2. 在北京能参观什么地方？
3. 在北京怎么才能玩得好？都能干些什么？
4. 北京的特色菜有什么？
5. 你想去北京旅游吗？为什么？

Figura 7.36. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:168

对话

Duihuà

Diálogos



(三)

jiǎ

甲：你什么时候出发？

yǐ

乙：后天。

jiǎ

甲：你的飞机几点钟起飞？

yǐ

乙：早上七点四十分。

jiǎ

甲：我送你到机场去吧。

yǐ

乙：不用了！

jiǎ

甲：没关系，我六点到你那儿去接你。好不好？

yǐ

乙：好，谢谢你。

(四)

lǚguǎn

在旅馆

Yóukè

游客：您有空房间吗？

fúwùyuán

服务员：有。您要单人间还是双人间？

Yóukè

游客：双人间，带卫生间吗？

fúwùyuán

服务员：带。你们要住几天？

Yóukè

游客：五天。

Figura 7.37. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:169



9

fúwùyuán chūshì hùzhào  
服务员：请出示护照。

Yóukè  
游客：这是我的，这是我太太的。

fúwùyuán  
服务员：谢谢您。

## 阅读理解

## Yuèdú lǐjiě

## Comprensión escrita



míngxìnpian

8. 看了这张明信片以后，请你指出来这些句子是对还是错。

张玲：

你好吗？我们到北京已经一个多星期了。这里的天气很好，每天都有太阳，温度不高，所以不太热。我们住的饭店不错，也很便宜。房间又干净又安静。我们参观了北京的许多名胜古迹，比如，故宫、天坛、颐和园等。上个星期六我们去了长城。爬长城是我的梦想。长城很伟大，参观的人非常多。昨天晚上我们去饭馆吃北京最有名的菜肴，北京烤鸭。北京烤鸭特别好吃。我们都吃得太饱了。我们还去看了中国的杂技，看得很刺激。明天想去看京剧。京剧是中国很有名的一种剧。今天我们休息，所以我现在能给你写信。下午我们想去百货大楼买一些礼物。我们在北京玩儿得很高兴。我们拍了很多照片，我们回来的时候给你看。

祝你，

愉快！

铁力和美兰




---



---



---



---

Figura 7.38. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:170

Funciones lingüísticas para comprar un billete de tren	
1. Preguntar el precio 2.	
Funciones lingüísticas para reservar una habitación en un hotel	
1. Preguntar por la existencia 2.	
Informaciones que me gustaría encontrar en un catálogo de viaje	Funciones lingüísticas relacionadas

Figura 7.39. Lista de funciones lingüísticas



Figura 7.40. Material elaborado: catálogo de viaje de Beijing

Los alumnos leen un texto del libro sobre los lugares de interés turístico (ver Fig. 7.35; 7.36.), actividades culturales y gastronomía de Beijing y deben contestar unas preguntas después de la primera lectura. Después, en pareja, vuelven a leer el texto y marcar las expresiones lingüísticas que creen útiles para elaborar su propio catálogo.

En pareja, los alumnos hacen un resumen de todos los recursos necesarios que han extraído de las tareas anteriores. El profesor corrige los resúmenes.

Los alumnos se dividen en varios grupos de varias personas (el número de miembros de cada grupo depende de los aspectos que se hayan determinado para describir). Cada persona se encarga de conseguir la información sobre un aspecto de la ciudad de residencia y escribir un texto breve, e informaciones prácticas relacionadas. Se

corrigen entre los alumnos y estos realizan su catálogo final juntos. Se entrega el producto final al profesor para corregir.

#### V.Tarea final oral

Dos grupos actúan como trabajadores de oficinas de información turística de una ciudad española y otros alumnos, individualmente, actúan de turistas que vienen a pedir información. Después se cambian los papeles hasta que todos los alumnos hayan hecho los dos papeles. Al final se vota a la mejor oficina.

#### **7.2.2.7 Secuencia didáctica 4**

Tarea 1, 2: Comprensión lectora de una invitación de cumpleaños. Los alumnos tienen que observar el texto, decidir a qué tipo de texto pertenece y responder unas preguntas (ver Fig. 7.41.).

Tarea 3: Una conversación telefónica entre dos personas. Una persona invita a su amigo a su fiesta de cumpleaños (ver Fig. 7.41;7.42.).

Tarea 4: Resumen de recursos para mantener una conversación telefónica (ver Fig. 7.42.).

Tarea 5: Una conversación telefónica. La persona con la que quiere hablar no está disponible en ese momento (ver Fig. 7.42.).

Tarea 6: Resumen de recursos para mantener una conversación telefónica (ver Fig. 7.42.).

Tarea 7: Una conversación telefónica. Dos persona quedan para ir a la fiesta de cumpleaños de una amiga y hablan de qué regalos pueden hacer. Al final quedan para ir a comprar los regalos (ver Fig. 7.43.).

Tarea 8: Resumen de recursos para mantener una conversación telefónica (ver Fig. 7.44.).



Tarea 9, 10: Resumen de recursos para proponer, invitar, aceptar o declinar una invitación (ver Fig. 7.44.).

Tarea 11: Contenidos gramaticales relacionados con expresar las acciones en realización (ver Fig. 7.45.).

Tarea 12: Escuchar un monólogo que describe las acciones que se están realizando por diferentes personas y anotar informaciones concretas (ver Fig. 7.46.).

Tarea 13: Actividad para practicar los contenidos gramaticales de la tarea 11(ver Fig. 7.46.).

Tarea 14, 15: Contenidos gramaticales relacionados con hacer un regalo (ver Fig. 7.47.).

Tarea 16: Escuchar varios monólogos que describen las aficiones de diferentes personas y los regalos que se les van a hacer. Los alumnos tienen que elegir entre una lista de objetos los regalos que se mencionan en la audición (ver Fig. 7.48.).


Tarea 17: Contenidos gramaticales relacionados con el vocabulario de regalos (ver Fig. 7.49.).

Tarea 18: Ejercicio gramatical para practicar los contenidos gramaticales de la tarea 17 (ver Fig. 7.49.).

Tarea 19: Interacción oral: según las aficiones que tienen algunas personas los alumnos tienen que negociar qué regalos les pueden hacer (ver Fig. 7.50.).

第三课	Di-sān kè	Unidad 3
-----	-----------	----------

邀请/做客	Yāoqǐng/zuòkè	Invitar a alguien e ir de invitado
-------	---------------	------------------------------------



zī dìng yú jǔxíng  
兹定于五月二十二日晚上六时在我家举行我的三十岁  
jièshí jìngqǐng guānglín  
生日晚会。届时敬请光临。

Liú Xiǎofāng  
刘晓芳

兹 zī 是现在的意思。  
举行(动) jǔxíng celebrar

阅读理解	Yuèdú lǐjiě	Comprensión escrita
------	-------------	---------------------

1. Observa este texto. ¿A qué tipo de texto pertenece? ¿Por qué? Responde a las siguientes preguntas.

gēnjù yāoqǐng huídá wèntí  
根据邀请信，请你回答下面的问题：

1. 她为什么请她的朋友？
2. 请她做什么？
3. 什么时候请她？几点？在哪儿？

对话	Duihuà	Diálogos
----	--------	----------



(一)

Mǎdīng wèi zhāo  
马丁：喂！您找谁？

Jiàn huá wèi  
建华：喂！你好！马丁在家吗？

Mǎdīng Jiàn huá jiù shì  
马丁：建华，我就是！你有什么事儿？

Jiàn huá xiāng qǐng Kè lā lā cānjiā wǎnhuì  
建华：明天是我太太的生日。我们想请你和克拉拉参加她的生日晚会，你们明晚有空吗？

Mǎdīng  
马丁：有。我们几点去？

Figura 7.41. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:48

第三课 Dì-sān kè

Unidad 3

3

Jiàn huá

建华：六点在我们家。好吗？

Mǎ dīng

马丁：好，明天晚上见！

Jiàn huá

建华：明晚见！

Preguntar quién llama

wèi

喂！你是谁？

我是……

Informal

非正式场合

wèi

nǎ yí wèi

喂！您是哪一位？

我是……

Formal

正式场合

(二)

Mǎ dīng

wèi

Kè lā lā

马丁：喂！你好！克拉拉在吗？

Xiǎo lín

Kè lā lā zhèng zài

小林：克拉拉正在洗澡，请问你是哪位？

Mǎ dīng

马丁：我是马丁。

Xiǎo lín

Ó

néng néng

zài dǎ diàn huà lái

小林：哦，马丁，你能不能晚一点再打电话来？

Mǎ dīng

dēng

zài dǎ

马丁：好，我等一会儿再打。

Preguntar la razón de la llamada

shì

你有什么事？

Figura 7.42. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:49

## (三)

Kèlālā wèi  
克拉拉：喂！

Mǎdīng wèi Kèlālā  
马丁：喂！你好！克拉拉在吗？

Kèlālā shìr  
克拉拉：马丁，是我。你有什么事儿？

Mǎdīng Jiàn huá dǎ lái diàn huà gào su xiǎng qǐng cān jiā  
马丁：建华打来电话告诉我明天是他太太的生日，所以他们想请我们参加生日晚  
yǐ jīng jiē shòu yāo qǐng xiǎng  
会，我已经接受了他们的邀请。你想去吗？

Kèlālā wǎn huì kāi shǐ  
克拉拉：好，晚会几点开始？

Mǎdīng kāi shǐ  
马丁：六点开始。行吗？

Kèlālā sòng gěi lǐ wù  
克拉拉：行。今天下午咱们去买送给建华太太的礼物，好不好？

Mǎdīng xiǎng gěi  
马丁：好，你想给她买什么？

Kèlālā qīng chu ài hào tè bié duō xǐ huān tīn yīn yuè kàn xiǎo shuō huà huà er  
克拉拉：不太清楚。听说她的爱好特别多，喜欢听音乐、看小说、画画儿。

Mǎdīng sòng gěi pán  
马丁：那，咱们送给她一盘CD和一本小说，好不好？

Kèlālā gěi mǎi shēng rì dàn gāo hé yī zhāng shēng rì hè kǎ  
克拉拉：很好。再给她买一个生日蛋糕和一张生日贺卡吧！

Mǎdīng  
马丁：好。咱们在哪里见面？

Kèlālā dà shū mén kǒu  
克拉拉：下午三点半，在北京图书大厦门口见面。

Mǎdīng nà jiù zhè yàng dìng le  
马丁：那就这样定了。

Kèlālā  
克拉拉：好，下午见。

Mǎdīng  
马丁：下午见。

Figura 7.43. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:50

Responder al teléfono y preguntar por alguien



wèi zhǎo  
喂! 你好! 你找谁?

zhǎo  
我找 ...persona..., 请问他/她在家吗?

wèi  
喂! 你好! ...persona... + 在家吗?

shāodéng yí huìr shāodéng  
在, 请你稍等一会儿。 / 请稍等。 / 不在。  
是我。 / 我就是。

Aceptar o rechazar una invitación

cānjiā wǎnhuì kòng  
明天是我的生日, 我想请你参加我的生日晚会, 你有没有空儿?

Aceptar

cānjiā yāoqǐng  
好。 / 行, 我一定去。 / 我一定参加。 / 谢谢你的邀请, 我一定参加。

Rechazar y responder

yuēhuì kāihuì  
对不起, 我已经有约会了。 / 没有时间。 / 开会

没关系。  
以后我们再打电话。

Mostrar acuerdo con la hora y lugar de una cita

yī yán wéi dìng  
一言为定!

nà jiù zhèyàng dìng le  
那就这样定了!

Figura 7.44. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:51

## El aspecto progresivo de la acción — 表示动作正在进行的体

En chino el aspecto progresivo de la acción se expresa con 在 *zài* (que enfatiza el estado progresivo de la acción), 正 *zhèng* (que enfatiza cierto periodo de tiempo), 正在 *zhèngzài* (que enfatiza ambos), 在...呢 *zài...ne*, 正...呢 *zhèng...ne* o 呢 *ne*. Este tipo de oraciones indican que la acción se está llevando a cabo, es continua o repetitiva. Se trata de oraciones descriptivas.

## • Afirmativa

sujeto + 在 / 正 / 正在 + verbo + (objeto) + (呢)  
主 动 宾

例如：克拉拉在洗澡。  
胡安正在考口语。  
他正在吃饭呢。

## • Negativa

sujeto + 没(有) + 在 + verbo + (objeto)  
主 动 宾

例如：他没在复习课文，他在玩电子游戏。

## • Interrogativa

sujeto + 在 / 正 / 正在 + verbo + (objeto) + (呢) + 吗？  
主 动 宾  
sujeto + 在 / 正 / 正在 + verbo + 什么？  
主 动

例如：三林在做作业吗？  
他们在做什么？

Si después de 正在 hay un C. C. lugar acompañado de la preposición 在, ésta no se repite.

他们正在书房做作业。

El aspecto progresivo de la acción puede describir una acción progresiva que se lleva cabo en presente, en pasado y en futuro.

现在他正在打电话。

昨天晚上他来看我的时候，我正在睡觉。

明天下午你去找她的时候，她可能在辅导中文。

Figura 7.45. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:52



听力理解

Tīnglǐ lǐjiě

Comprensión auditiva



2. Escucha y completa la siguiente tabla.

听了以后，请写下来这些人在做什么？在哪里做？

地方	在做什么
爸爸	
妈妈	
大哥	
二哥	
姐姐	
弟弟	
妹妹	
他	

口语练习

Kǒuyǔ liànxí

Práctica oral



3. Practica con tu compañero.



例如：他们正在客厅聊天。

Figura 7.46. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:53

## Oración con verbos ditransitivos — 双宾语句

Llamamos verbos ditransitivos a aquellos verbos transitivos que pueden llevar dos objetos. El primero es el objeto indirecto (OI) formado por un nombre de persona o pronombre personal. El segundo es el objeto directo (OD) formado por una frase o sustantivo. Este tipo de verbos suelen ir acompañados del verbo y la preposición 给 *gěi*.

## • Afirmativa

sujeto + verbo + OI + OD  
主 及物动词 间接宾语 直接宾语

## • Negativa

sujeto + 不 + verbo + OI + OD  
主 及物动词 间接宾语 直接宾语

例如：我还他钱。

我弟弟发给我一个电子邮件。

双宾语动词：还 *huán*、交 *jiāo*、介绍 *jièshào*、教 *jiāo*、送 *sòng*、寄 *jì*、发 *fā*、打 *dǎ*、租 *zū*、借 *jè*、问 *wèn*、买 *mǎi*、  
卖 *mài*、找 *zhǎo* (devolver el cambio)、叫 *jiào*、回答 *huídá*、告诉 *gàosu*、付 *fù*.....

注意



Cuando el verbo va acompañado de 给 *gěi*, el OI puede colocarse delante del verbo.

例如：小明给我打电话。  
我给朋友买礼物。

Figura 7.47. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:54



听力理解

Tīnglǐ lǐjiě

Comprensión auditiva



4. Escucha a estas personas y escribe los regalos de Navidad que decide comprar cada una de ellas.

听了以后请写出来他们决定送给这些人什么圣诞礼物？

1. 安娜	2. 小琴	3. 大毛	4. 丽梅	5. 大力
 shǒutào 1. 手套	 xiàngliàn 2. 项链	 ěrhuan 3. 耳环	 guāngdié pán 4. 光碟/VCD盘	
 píbāo 5. 皮包	 yùndòngxié 6. 运动鞋	 shǒubiǎo 7. 手表	 kùzi 8. 裤子	
 wǎzi 9. 袜子	 chényī 10. 衬衣	 yóuyóngyī 11. 游泳衣	 tàiyángyǎnjìng 12. 太阳眼镜	
 bēibāo 13. 背包	 wéijīn 14. 围巾	 huàjù 15. 画具	 yùndòngyī 16. 运动衣	
 diànzìyóuxì 17. 电子游戏	 shǒuzhuó 18. 手镯	 màozi 19. 帽子	 zúqiú 20. 足球	
 mànhuàshū 21. 漫画书	 xiǎo shuō 22. 小说	 máobī 23. 运动鞋	 jièzhǐ 24. 戒指	

Figura 7.48. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:55

¿Qué clasificador llevan estos objetos?

Otros clasificadores:

- |          |   |
|----------|---|
| 副 fù     | Se aplica a un conjunto o juego de objetos o también un par.  |
| 顶 dǐng   | Se aplica a objetos como gorras, sombreros, etc.  |
| 双 shuāng | Se aplica a pares de objetos.   |
| 对 duì    | Se aplica a pares de personas u objetos.  |
| 块 kuài   | Se aplica a objetos formados por piezas o planos y también a objetos en forma de bloque.              |
| 只 zhī    | Se aplica a ciertos animales y utensilios. También a cada una de las cosas pares.                     |
| 盘 pán    | Plato. Se aplica a objetos que parecen platos, o que se hallan bajo una superficie en forma de plato. |

5. Completa las siguientes oraciones con el verbo adecuado.

打 借 寄 告诉 带 介绍 发 买 还 送 教 租 找 留

- 今天老师没给我们\_\_\_\_\_作业。
- 刚才我给我中国朋友\_\_\_\_\_了一个电子邮件。
- 每次我阿姨从国外来看我们，她都\_\_\_\_\_给我们很多礼物。
- 老师\_\_\_\_\_给我们一个学习中文很好的方法。
- 小林\_\_\_\_\_给留学生一个房间。
- 你还没有\_\_\_\_\_他钱吗？
- 我在西班牙留学，春节时我父母\_\_\_\_\_给我很多好吃的东西。
- 我哥哥每天都给女朋友\_\_\_\_\_电话。
- 我母亲在大学\_\_\_\_\_外国人中文。
- 他们\_\_\_\_\_我一个秘密。

Figura 7.49. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:56

口语练习

Kǒuyǔ liànxí

Práctica oral



6. Según las aficiones de estas personas comenta con tu compañero qué les regalarías. (Vid. Ejercicio 4)

àihào

juéding

根据他们爱好，喜欢的东西，请你们决定送给他们什么礼物。你可以看练习4的图画做练习。然后根据同学的爱好，决定你们送给他们什么礼物。



游泳  
爬山  
踢足球  
玩电子游戏  
看VCD



画画儿  
听音乐  
看书  
唱卡拉OK



时髦的衣服  
戴首饰  
穿新鞋子



登山  
时髦的衣服  
戴领带  
看漫画书

hèshì

例如：因为小明很喜欢游泳，所以我们送给他一件游泳衣最合适。

Figura 7.50. Reproducido de Hanyu Chino para Hispanohablantes 2:57

### 7.2.2.8 Nuestra propuesta de secuencia didáctica

#### I. Fase de concienciación

Los alumnos deben pensar en las expresiones básicas que se utilizan para hablar por teléfono en su lengua materna, y después en una lista de recursos separar las expresiones de la persona que llama y de la que contesta al teléfono.

Completa las expresiones para hablar por teléfono

La persona que responde	La persona que llama:
Al coger el teléfono: _____!	Al comenzar a hablar: _____! 你好!
Preguntar con quién quiere hablar: 您/你 _____?	Decir con quién queremos hablar: 马丁 _____? 我找 _____
Preguntar quién es la persona que llama: 请问, 您 _____?	Identificarse: 我是....
Confirmar "soy yo" 我 _____	Decir que llamará más tarde: 我 _____
Preguntar por el motivo de la llamada: 你有 _____	Para disculparse cuando se equivoca 对不起, _____
Decir que no está o está ocupado: 她现在 _____. 她正 _____	Preguntar cuándo volverá la persona 他 _____ 回来?
Decir que espere y que vamos a buscar a la persona 请 _____, 我去 _____。	
Decir que puede llamar más tarde: 你能不能 _____	

Figura 7.51. Ficha elaborada de expresiones para mantener conversaciones telefónicas

#### II. Texto inicial

Se realiza una actividad de comprensión oral de dos conversaciones telefónicas (Tareas 3, 5 del libro). Después de escucharla una primera vez, los alumnos tienen que comentar en pareja la idea general de los textos. Los alumnos, después de escuchar una segunda y tercera vez, deben marcar en la lista de la tarea anterior las expresiones que se

utilizan en estas conversaciones. Al final, se lee la transcripción escrita para confirmar y resumir los recursos para hablar por teléfono que aparecen en los textos.

### III.

Se explican los contenidos gramaticales relacionados de la tarea 11 del libro y se hacen ejercicios y actividades para su práctica (tarea 12, 13)

### IV.

Se repasan las expresiones que se utilizan para proponer, invitar, aceptar o declinar una invitación.

### V. Tarea final 1:

Los alumnos, en pareja, se preguntan por el número de teléfono. Después, la mitad de los alumnos sale del aula con el móvil y deben llamar por teléfono a sus compañeros para quedar con ellos. Al final el profesor, por separado, pregunta a cada una de las parejas dónde y en qué momento han quedado para comprobar si la comunicación ha tenido éxito.

### VI.

Entre todos, se hace una lluvia de ideas para repasar las expresiones que se utilizan para negociar: expresar la opinión, decir si uno está de acuerdo o no.

### VII. Texto inicial:

Escuchamos la conversación de la tarea 16. Después de la primera escucha, los alumnos deben comentar en pareja la idea general del texto y después, elegir entre varias imágenes la que describe el contenido principal de la conversación. Después de hacer una segunda escucha, los alumnos anotan las expresiones que se utilizan en la audición para hablar de qué regalos se pueden hacer. Al final, los alumnos hacen una última escucha leyendo la transcripción escrita del texto y marcan las expresiones de negociación.

# VIII.

Explicación de los contenidos gramaticales relacionados con la tarea anterior (tareas 17, 18 del libro). Los alumnos practican los clasificadores y su combinación con los sustantivos adecuados con un juego de “hundir la flota”.

	一	二	三	四	五	六	七	八	九
副									
顶									
双									
对									
块									
只									
盘									

	一	二	三	四	五	六	七	八	九
副									
顶									
双									
对									
块									
只									
盘									

Figura. 7.52. Ficha elaborada del juego de hundir la flota

# IX.

Comprensión auditiva de unos monólogos que describen las aficiones de diferentes personas y qué regalos se les pueden hacer (tarea 19 del libro).

#### X. Tarea final:

Se hace una actividad de interacción oral donde los alumnos hablan con sus compañeros en pareja sobre sus aficiones y toman nota sobre ello. Se cambia de pareja cada 5 minutos. Después, los alumnos se organizan en parejas, deben negociar qué regalo podrían hacer a otros compañeros para diferentes ocasiones y anotan los resultados en una hoja. Al final, cada alumno tendrá una lista de regalos que sus compañeros deciden por ellos y deben elegir el que más les gusta.

### 7.2.3 Adaptación de las unidades

En nuestra propuesta de la adaptación de las unidades, según los principios adoptados y los resultados obtenidos en nuestro trabajo, buscamos cumplir los siguientes objetivos:

- I. Proporcionar la posibilidad de negociación de objetivos y contenidos a los alumnos para que puedan participar en la fase previa de las actividades.
- II. Seleccionar temas relevantes para el alumno que estén relacionados con su vida real y que puedan despertar su interés.
- III. Procurar que las instrucciones sean claras para que los alumnos tengan la certeza de lo que tienen que hacer en cada momento.
- IV. Incorporar una fase de despertar los conocimientos previos del alumno al principio de las actividades.
- V. Intentar que durante las actividades se preste atención tanto a la forma y como al significado.
- VI. Proporcionar un input contextualizado, auténtico, en el sentido de que se parezca al uso real de la lengua.
- VII. Promover la producción de un output variado, y que el proceso contenga una fase de preparación.
- VIII. Procurar que las actividades contengan destrezas integradas.
- IX. En las actividades de comprensión, proponer que los alumnos expresen lo que piensan y sienten por el input antes de analizarlo o realizar tareas concretas.

- X. Proporcionar apoyo visual en la presentación del vocabulario.
- XI. Diseñar actividades donde los alumnos puedan interactuar en la lengua meta.
- XII. Procurar que haya posibilidad de realizar trabajos individuales diferenciados para tener en cuenta las diferencias que puedan tener los alumnos.
- XIII. Proporcionar oportunidades de realizar trabajos en pareja o grupo.
- XIV. Diseñar actividades que requieran resultados relacionados con la información u opinión personal del alumno, que requieran productos concretos, resolución de problemas.
- XV. Provocar oportunidades de recibir input fuera del aula a los alumnos.
- XVI. Incluir conocimientos socioculturales en las actividades.
- XVII. En las actividades enfocadas en el significado, incluir una fase donde se proporcione feedback con la atención a la forma.
- XVIII. Procurar que las unidades tengan mucha variedad de ejercicios y actividades.
- XIX. Incluir una fase de autoevaluación.
- XX. Introducir contenidos gramaticales con enfoque inductivo y deductivo integrados.
- XXI. Proponer actividades donde los alumnos tengan que formular hipótesis sobre los contenidos gramaticales antes de dar las explicaciones.
- XXII. Presentar el vocabulario en contexto.

#### **7.2.3.1 Apartados de la unidad**

Tarea 1: Una conversación donde un amigo invita a otro a su fiesta de cumpleaños y hablan de sus horóscopos chinos, edades y fechas de cumpleaños (Ver Fig. 7.53; 7.54.).

Tarea 2: Lista de palabras nuevas(Ver Fig. 7.53; 7.54.).

Tarea 3: Lista de palabras suplementarias (Ver Fig. 7.55.).

Tarea 4: Nota gramatical (Ver Fig. 7.55.).

Tarea 5: Explicaciones gramaticales en español (Ver Fig. 7.55; 7.56.).



Tarea 6: Ejercicio de fonética donde los alumnos escuchan unas palabras y las tienen que repetir(Ver Fig. 7.56.).

Tarea 7: Los alumnos escuchan un monólogo donde aparecen las fechas de cumpleaños de varias personas y tienen que anotarlas en el orden cronológico (Ver Fig. 7.57.).

Tarea 8: Ejercicio de sustitución (Ver Fig. 7.57.).

Tarea 9: Los alumnos deben preguntar a sus compañeros por su fecha de cumpleaños, edad y horóscopo chino imitando un ejemplo de conversación y después, anotar la información en un formulario (Ver Fig. 7.58; 7.59.).

Tarea 10: Contestar unas preguntas según el texto de la tarea 1 (Ver Fig. 7.59.).

Tarea 11: Ordenar palabras para construir oraciones (Ver Fig. 7.59.).

Tarea 12: Traducir unas oraciones de español a chino (Ver Fig. 7.60.).

Tarea 13: Un texto en chino sobre el horóscopo chino y su traducción en español (Ver Fig. 7.60.).

Tarea 14: Una plantilla para practicar los caracteres nuevos de la lección (Ver Fig. 7.61; 7.62; 7.63.).

# 第十六课

# Lección 16

## 课文 Texto



Wómen liǎ tóng suì

我们俩<sup>①</sup>同岁

Mǎdīng: Dàwěi, hòutiān wǒ shēngrì, wǒ xiǎng qǐng nǐ cānjiā wǒ de shēngrì wǎnhuì.

马丁: 大伟, 后天我生日, 我想请你参加我的生日晚会。

Wáng Dàwěi: Hòu tiān jǐ hào?

王大伟: 后天几号?

Mǎdīng: Bā yuè wǔ hào, xīngqī èr. Wǎnshang nǐ yǒu méi yǒu shíjiān?

马丁: 八月五号, 星期二。晚上你有没有时间?

## 生词

### Palabras nuevas

岁 suì  
(s.) edad, años

后天 hòutiān  
(s.) pasado  
mañana

生日 shēngrì  
(s.) cumpleaños

请 qǐng  
(v.) invitar

参加 cānjiā  
(v.) participar

晚会 wǎnhuì  
(s.) fiesta,  
celebración

号 hào  
(s.) día, número

月 yuè  
(s.) mes

星期 xīngqī  
(s.) semana

晚上 wǎnshang  
(s.) noche

时间 shíjiān  
(s.) tiempo

Figura 7.53 Reproducido de Chino de Hoy 1:141

- Wáng Dàwěi: Yǒu shíjiān. Wǎnhuì jǐ diǎn(zhōng) kāishǐ?  
王大伟: 有时间。晚会几点(钟)开始?
- Mǎdīng: Wǎnshàng qī diǎn bàn.  
马丁: 晚上七点半。
- Wáng Dàwěi: Hǎo, wǒ yīdìng lái. Mǎdīng, nǐ jīnnián duō dà?  
王大伟: 好, 我一定来。马丁, 你今年多大?
- Mǎdīng: Èrshí wǔ suì, shǔ mǎ. Dàwěi, nǐ de shēng rì jǐ yuè jǐ hào?  
马丁: 二十五岁, 属马。大伟, 你的生日几月几号?
- Wáng Dàwěi: Sì yuè èrshí yī hào, yī jiǔ qī bā nián chū shēng.  
王大伟: 四月二十一号, 一九七八年出生。
- Mǎdīng: Ā? Nǐ yě shǔ mǎ!  
马丁: 啊? 你也属马!
- Wáng Dàwěi: Duì, wǒmen liǎ tóng suì.  
王大伟: 对, 我们俩同岁!

生词

Palabras nuevas

- 点(钟) diǎn(zhōng)  
(clas.) hora
- 开始 kāishǐ  
(v.) comenzar, empezar
- 半 bàn  
(num.) medio
- 一定 yīdìng  
(adv.) sin falta
- 来 lái  
(v.) venir
- 今年 jīnnián  
(s.) este año
- 多 duō  
(adv.) cuán
- 属 shǔ  
(v.) corresponder  
(a alguien uno de los doce animales del horóscopo chino)
- 马 mǎ  
(s.) caballo
- 年 nián  
(s.) año
- 出生 chūshēng  
(v.) nacer
- 啊 ā  
(interj.) ah
- 俩 liǎ  
(num.) dos
- 同 tóng  
(v.) mismo, igual

Figura 7.54 Reproducido de Chino de Hoy 1:142

## 补充生词 Palabras suplementarias

鼠	shǔ	(s.) ratón
牛	niú	(s.) buey
虎	hǔ	(s.) tigre
兔	tù	(s.) conejo
龙	lóng	(s.) dragón
蛇	shé	(s.) serpiente
羊	yáng	(s.) carnero
猴	hóu	(s.) mono
鸡	jī	(s.) gallo
狗	gǒu	(s.) perro
猪	zhū	(s.) cerdo
圣诞节	Shèngdànjié	(n.prop) Navidad

## 注 释 Nota

我们俩

“俩”是“两个”的意思，如：俩学生、俩商店、我们俩、他们俩等。“俩”之后不能用量词“个”。不能说“俩个朋友”、“我们俩个”。

“俩(liǎ)” quiere decir “两个”，como en 俩学生，俩商店，我们俩，他们俩，etc. “俩” no admite tras de sí “clasificadores”; no se dice, por ejemplo, “俩个朋友”，“我们俩个”.

## 语言点 Cuestiones de la lengua china

## 一、后天我生日

这是个由名词充当谓语的句子，这种句子叫名词谓语句。还可由名词性词组或数量词充当谓语，表示日期、时间、年龄、籍贯等。否定形式是在谓语前加“不是”。例如：

He aquí una oración en que el predicado es un simple sustantivo. Esta clase de oraciones se llama oración de predicado nominal. Ese predicado también puede ser constituido por un sintagma nominal o un numeral con su

Figura 7.55 Reproducido de Chino de Hoy 1:143

clasificador cuando se expresa la fecha, la hora, la edad, la naturaleza, etc. La forma negativa se hace anteponiendo al predicado “不是”. Por ejemplo:

- (1) 后天八月五号。  
(后天不是八月五号。)
- (2) 现在七点半。  
(现在不是七点半。)
- (3) 马丁二十四岁。  
(马丁不是二十四岁。)
- (4) 王大伟中国人。  
(王大伟不是中国人。)

## 二、八月五号，星期二

汉语日期的顺序是：年、月、日、星期。例如：

En chino, la fecha se dice en el siguiente orden: año, mes, día, día de la semana. Por ejemplo:

一九九七年九月四日星期四

## 三、晚上七点半

汉语钟点的顺序是：点、分（点、刻或点、半）。例如：

La hora se expresa en chino en la secuencia de hora + minuto (o hora + cuarto de hora, o bien hora + media hora). Por ejemplo:

- 12:00 十二点  
12:05 十二点五分(十二点零五分)  
12:15 十二点十五(分)  
十点一刻(刻, kè, un cuarto de hora)  
12:30 十二点半  
十二点三十(分)  
12:45 十二点四十五(分)  
十二点三刻  
差一刻一点(差, chà, faltar)

## 练习 Ejercicios

### 一、语音练习 / Ejercicio fonético

(练习方式: 听录音和跟读) (Modo: escuchar la grabación y seguirla con voz)

s / sh	p / b
sìshēng	bàopò
shēngsǐ	pángbiān
shísì	biǎopí
sìshí	bié pèng
suǒshì	bìngpái
suōshuǐ	bǔpiào
sōng shǒu	pǎobù
sùshè	bùpǐ

Figura 7.56 Reproducido de Chino de Hoy 1:144



## 第十六课 Lección 16

二、听两遍录音后，将他们的生日按从大到小的顺序排列 / *Escuchar dos veces la grabación y, luego, ordenar los personajes que aparecen en ella según la prioridad de sus fechas de nacimiento*

	1	2	3	4
姓名				
生日				

三、替换练习 / *Ejercicio de sustituciones*

(1) A: 你今年多大?

B: 我二十岁。

他	二十五
他姐姐	三十二
你朋友的弟弟	二十一
爱琳娜	三十一
你朋友	二十六
那个人	三十五

(2) A: 他几点睡觉?

B: 他十一点睡觉。

马丁	起床	七点半
王大伟	上课	七点半
玛利亚	开始工作	九点
他老师	去学校	十二点一刻
你朋友	去看房子	一点二十分
你妈妈	去买衣服	两点三刻

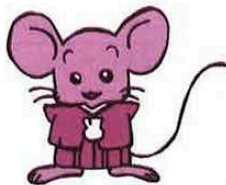
(3) A: 他哪(一)年出生?

B: 他一九四五年出生。

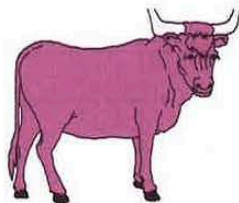
他弟弟	开始工作	一九九〇年
他们	开始学习汉语	二〇〇〇年
他妈妈	去墨西哥	一九九五年
你和你朋友	来中国	二〇〇四年
她姐姐	去西班牙学习	一九八九年
她和她弟弟	来西班牙工作	一九九七年

Figura 7.57 Reproducido de Chino de Hoy 1:145

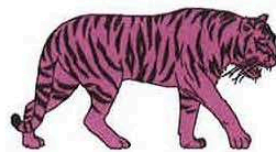
四、按照例句会话，并填写下表 / Dialogar siguiendo el ejemplo y rellenar el formulario de abajo



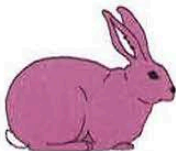
鼠 shǔ



牛 niú



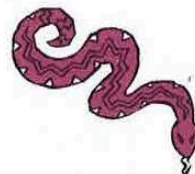
虎 hǔ



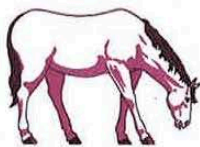
兔 tù



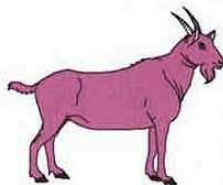
龙 lóng



蛇 shé



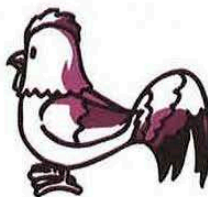
马 mǎ



羊 yáng



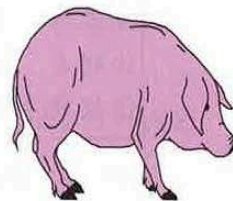
猴 hóu



鸡 jī



狗 gǒu



猪 zhū

例(Un ejemplo): A: 你的生日是几月几号? 哪年生?

B: 四月二十一号, 1978 年生。

A: 你今年多大? 属什么?

B: 二十五岁, 属马。

Figura 7.58 Reproducido de Chino de Hoy 1:146

## 第十六课 Lección 16

班里学生名单 Lista de alumnos	生日 Fecha de nacimiento	年龄 Edad	属相 Animal horoscópico

### 五、根据课文回答问题 / *Responder a las preguntas según el texto de la lección*

- (1) 马丁的生日是几月几号？星期几？
- (2) 马丁今年多大？
- (3) 他想请王大伟做什么？
- (4) 王大伟能不能参加马丁的生日晚会？
- (5) 晚会几点开始？
- (6) 王大伟的生日几月几号？
- (7) 马丁大还是王大伟大？
- (8) 他们俩属什么？

### 六、将下列词语按照汉语词序组成句子 / *Formar oraciones con las palabras dadas según el orden de palabras del chino*

- (1) 一号 五月 他们 工作 不
- (2) 八号 生 三月 一九七〇年 她
- (3) 墨西哥 去 晚上 明天 他朋友
- (4) 生日 他 的 六号 六月
- (5) 你 请 来 一定
- (6) 四月 明天 十号 二〇〇三年 星期四
- (7) 点 晚会 开始 几
- (8) 参加 一定 朋友的 我 生日晚会

Figura 7.59 Reproducido de Chino de Hoy 1:147



## 七、把下列句子翻译成汉语 / Traducir al chino las siguientes oraciones

- (1) ¿De quién es el día de nacimiento mañana?
- (2) No puedo faltar a la fiesta de cumpleaños de mi amigo.
- (3) ¿Qué fecha es este sábado?
- (4) ¿Qué día de la semana vas a México?
- (5) Mañana será miércoles 15.
- (6) ¿Quiere él ir a España a trabajar o no?
- (7) ¿Cuántos años tiene tu amigo?
- (8) ¿Son caballos o no los nacidos en 1991?

## 文化点 Cuestiones de la cultura china

## 中国人的属相

你跟中国人在一起，常常会听到今年是虎年明年是兔年这样的话，说起年龄来，中国人常会说今年二十四岁属马，他姐姐今年二十六岁属龙。这到底是怎么回事呢？这是中国人所说的属相，人们用十二种动物跟十二地支配属，即哪一年出生就属哪一种动物，这十二个属相循环一周以后，重新开始，周而复始。也叫“十二生肖”或“生肖”。这十二种动物的顺序是鼠、牛、虎、兔、龙、蛇、马、羊、猴、鸡、狗、猪。很多中国人都会用这种方法来推算年龄和属相。

## El horóscopo de los chinos

Viviendo junto con los chinos, uno oíría decir a menudo cosas como “este año es año del tigre y el próximo será del conejo”. Refiriéndonos a la edad, los chinos solemos decir que fulano tiene 24 años, es caballo, y su hermana mayor tiene 26, es dragón. Pero, ¿qué significa todo esto en fin de cuentas? Pues se trata de los animales del horóscopo chino. Es que se han tomado doce animales para representar las doce Ramas Terrestres que designan tradicionalmente los años. Entonces, al que nace en un determinado año le toca el animal que a ese año corresponde. Estos doce animales forman un ciclo, el cual, una vez acabado, empieza de nuevo. Son llamados por la gente “doce animales del horóscopo”. El orden de los doce son: ratón, buey, tigre, conejo, dragón, serpiente, caballo, carnero, mono, gallo, perro y cerdo. Utilizando este sistema, muchos chinos saben calcular la edad de una persona según su animal horoscópico y viceversa.

Figura 7.60 Reproducido de Chino de Hoy 1:148

生字表 Lista de las palabras nuevas

汉字 Carácter	笔顺 Sucesión de los trazos										繁体 Forma no simplificada
日	日	日	日	日							日
请	请	请	请	请	请	请	请	请	请	请	請
参	参	参	参	参	参	参	参	参			參
加	加	加	加	加	加						加
晚	晚	晚	晚	晚	晚	晚	晚	晚	晚	晚	晚
会	会	会	会	会	会	会					會
号	号	号	号	号	号						號
月	月	月	月	月							月
五	五	五	五	五							五
星	星	星	星	星	星	星	星	星	星		星
期	期	期	期	期	期	期	期	期	期	期	期
	期	期									

Figura 7.61 Reproducido de Chino de Hoy 1:149

生字表 Lista de las palabras nuevas

汉字 Carácter	笔顺 Sucesión de los trazos										繁体 Forma no simplificada
二	二	二									二
上	上	上	上								上
时	时	时	时	时	时	时	时				時
间	间	间	间	间	间	间	间				間
点	点	点	点	点	点	点	点	点	点		點
开	开	开	开	开							開
始	始	始	始	始	始	始	始	始			始
半	半	半	半	半	半						半
定	定	定	定	定	定	定	定	定			定
来	来	来	来	来	来	来	来				來
今	今	今	今	今							今

150

Figura 7.62 Reproducido de Chino de Hoy 1:150



汉字 Carácter	笔 顺 Sucesión de los trazos										繁体 Forma no simplificada
年	年	年	年	年	年	年					年
十	十	十									十
四	四	四	四	四	四						四
岁	岁	岁	岁	岁	岁	岁					歲
属	属	属	属	属	属	属	属	属	属	属	屬
马	马	马	马								馬
俩	俩	俩	俩	俩	俩	俩	俩	俩	俩		倆
同	同	同	同	同	同	同					同

Figura 7.63 Reproducido de Chino de Hoy 1:151

### 7.2.3.2 Nuestra propuesta para completar la unidad

I. En el libro no se explicitan los objetivos concretos del aprendizaje. Por lo tanto, el primer paso de nuestra propuesta es identificar los ámbitos y temas comunicativos, las tareas y las competencias lingüísticas que se incluyen en esta unidad según los criterios del MCER (Ver Fig. 7.64.).

#### II. Sub-tarea 1

a. Los alumnos escuchan una canción relacionada con la celebración de los cumpleaños y deben elegir entre varias imágenes la celebración correspondiente (Ver Fig. 7.65.). Después, vemos el vídeo para confirmar la respuesta.

b. Los alumnos, en pareja, hablan de qué suelen hacer en su cumpleaños en su lengua materna.

c. Los alumnos leen unas palabras en caracteres y Pinyin (la transcripción fonética de chino) relacionadas con actividades típicas o tradicionales para celebrar los cumpleaños (Ver Fig. 7.66.). Después, en pareja, deben adivinar de qué actividades se trata basándose en los caracteres que ya conocen. Facilitamos el significado literal de los caracteres para realizar la actividad. Al final, proporcionamos unas imágenes donde los alumnos tienen que seleccionar cuáles corresponden a las actividades de las palabras (Ver Fig. 7.67.).

d. Los alumnos vuelven a escuchar la canción leyendo la letra en caracteres y Pinyin, y deben marcar las palabras de la tarea anterior.

e. Los alumnos escuchan el comienzo de la canción una tercera vez y deben observar si los tonos que entienden de la canción coinciden con los tonos marcados en la letra escrita (en chino, al cantar, los tonos se ven alterados).

<b>Ámbito y temas de comunicación</b>	<b>Ámbito:</b> personal <b>Temas de comunicación:</b> Identificación personal: Edad; Fecha de nacimiento. Relaciones con otras personas: Invitaciones. Bebidas y comidas. Nociones generales: Tiempo; Hora.
<b>Tareas</b>	Preguntar y decir la fecha, día de la semana (repaso). Dar o pedir información de identificación: edad, fecha de nacimiento (repaso). Invitar a otros a hacer algo. Preguntar y expresar una intención. Expresar y preguntar acerca de deseo o necesidad. Aceptar y declinar una oferta o una invitación. Expresión del grado de seguridad de algo. Hacer una cita. Expresión de gusto, agrado. Expresión de acuerdo y de desacuerdo. Preguntar acerca del acuerdo o desacuerdo. Felicitar. Entregar y aceptar un regalo.
<b>Competencias comunicativas</b>	<b><u>Competencias lingüísticas:</u></b> <b>Vocabulario</b> Relacionado con expresiones del tiempo: hora, día, semana, mes, año y otras expresiones de tiempo. Verbos modales para expresar intención (repaso). Bebidas y comidas (repaso). Otras palabras relacionadas para cumplir las tareas indicadas. Palabras demandadas por el alumno al desarrollar la unidad. <b>Gramática</b> Oraciones con predicado nominal. Orden de los elementos de tiempo en una oración (repaso). Adverbio 一定 (sin falta) para expresar el grado de seguridad. Oraciones comprimidas para preguntar acerca del acuerdo o desacuerdo. Pronombres interrogativos 几, 多少, 什么时候 (repaso). <b>Pronunciación</b> Tonos de las palabras nuevas . Omisión de los tonos en las canciones. <b>Ortografía</b> Estructura, orden de escritura y el radical de los caracteres nuevos. <b><u>Competencias sociolingüísticas:</u></b> Cómo ofrecer y aceptar un regalo. Cómo mostrar interés por otras personas preguntado por la edad y horóscopo.

Figura 7.64. Programación elaborada de la unidad



Figura 7.65. Imágenes de internet

chuī làzhú	zhuāzhōu
吹蜡烛	抓周
chī dàngāo	sòng hèkǎ
吃蛋糕	送贺卡
qǐng kè	sòng lǐwù
请客	送礼物
chī miàn	xǔ yuàn
吃面	许愿

Figura 7.66. Ficha elaborada de vocabulario



Figura 7.67. Imágenes de internet

### III. Sub-tarea 2

- a. Con unas imágenes de acontecimientos españoles, chinos e internacionales, los alumnos tienen que escoger los acontecimientos de los que no conocen la fecha y preguntar a sus compañeros hasta que encuentren todas las fechas. No tienen que

nombrar el acontecimiento en chino sino referirse a ello con el pronombre demostrativo 这 (Esto).

Exponemos las mismas imágenes en la pizarra y mediante preguntas individuales, escribimos la fecha debajo de cada imagen para llamar la atención acerca del orden de la expresión de las fechas.

#### IV. Sub-tarea 3

a. Los alumnos leen varias fichas con la identificación personal de individuos, incluyendo la fecha de nacimiento y la edad (Ver Fig. 7.68.).

姓名: 夏琳 国籍: 中国 年龄: 25岁 生日: 3月5日	Nombre: Ana Nac. Alemania Edad: 23 años Cum.: 18/07	姓名: 瑞秋 国籍: 美国 年龄: 30岁 生日: 12月1日	姓名: 村上 国籍: 日本 年龄: 60岁 生日: 5月16日	姓名: 李冰 国籍: 中国 年龄: 26岁 生日: 1月4日
---	--	--	--	---

Figura 7.68. Fichas elaboradas con informaciones personales

b. Escuchamos una audición en la que una persona invita a otra a su fiesta de cumpleaños y se preguntan por la edad, fecha de nacimiento y horóscopo.

c. Los alumnos escuchan una vez la audición y, en pareja, comentan de qué están hablando. Se guía a los alumnos a observar la falta de movimientos de apertura y cierre de la conversación y ellos tienen que añadir estos elementos en pareja.

d. Los alumnos vuelven a escuchar la audición y, en pareja, deben encontrar las fichas de los dos interlocutores.

e. Repasamos las estructuras para preguntar la edad y fecha de nacimiento. Después, se levantan todos los alumnos y tienen que preguntarse por la edad y fecha de nacimiento y anotarlas.



f. Entregamos a los alumnos una ficha con frases para proponer una actividad, aceptar o declinar la invitación y los alumnos deben separar las expresiones para ocasiones formales e informales.

g. Los alumnos vuelven a escuchar la audición y, en pareja, deben marcar las expresiones relacionadas con la invitación y comentar sobre la relación de estas dos personas. Al final, pueden confirmar su hipótesis en el dorso de las fichas del perfil (Ver Fig. 7.69.).

姓名: 安娜 国籍: 德国 年龄: 23岁 生日: 7月18日	她是李冰的大学同学 (Es compañera de clase de Libing)	姓名: 李冰 国籍: 中国 年龄: 26岁 生日: 1月4日	他是安娜的大学同学 (Es compañera de clase de Ana)
--	--	---	---

Figura 7.69. Fichas elaboradas con informaciones personales

#### V. Sub-tarea 4

Hacemos varios ejercicios con la atención en la forma y elementos lingüísticos, por ejemplo: rellenar huecos, construir oraciones con los modelos dados, relacionar oraciones y ejercicios de fluidez centrados en la gramática, etc.

#### VI. Sub-tarea 5

Los alumnos deben hacer un formulario de su agenda semanal con las actividades que tienen que realizar (Ver Fig. 7.70.). Después, se levantan todos los alumnos e intentan quedar con sus compañeros respetando el horario y el tiempo libre de la agenda elaborada.

#### VII. Tarea final: organizar una fiesta de cumpleaños.

Los alumnos se organizan en grupos de 3 - 4 personas, se preguntan por sus cumpleaños, y deben organizar una fiesta para celebrar el cumpleaños más cercano. Después, deben negociar para decidir dónde y cuándo se celebra la fiesta, qué van a comer, beber, y qué actividades van a hacer para divertirse. Deben apuntar estas informaciones concretas en una ficha de trabajo (Ver Fig. 7.71.).

星期一 lunes	星期二 martes	星期三 miércoles	星期四 jueves	星期五 viernes	星期六 sábado	星期日 domingo

Figura 7.70. Ficha elaborada de una agenda para rellenar

Ficha de organización  
  
我们的名字:  
Nuestros nombres  
我们的生日:  
Nuestros cumpleaños  
谁的生日聚会:  
De quién va a ser la fiesta  
聚会在哪儿:  
Dónde  
我们吃什么:  
Qué comemos  
我们喝什么:  
Qué bebemos  
我们玩儿什么:  
Qué haremos  
我们邀请谁:  
A quiénes invitamos

Figura 7.71. Ficha elaborada para la tarea final

Se levantan todos los alumnos y se organizan en parejas donde las dos personas deben ser de grupos diferentes. En pareja, los alumnos se invitan a sus fiestas organizadas. Cada persona solo puede aceptar una invitación.

Se vuelven a agrupar los alumnos de la misma fiesta y preparan unas invitaciones sin escribir el nombre del invitado.

Colocamos las invitaciones en el aula y los alumnos, con un tiempo limitado, tienen que encontrar una invitación de la fiesta a la que han decidido ir.

### **7.3 Encuesta para una situación concreta de aprendizaje**

Tanto el análisis como la propuesta de nuestro trabajo se han realizado sin considerar las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Se pueden utilizar antes de empezar a utilizar un libro de texto para hacer una selección, o también mientras un libro ya está en uso para reflexionar sobre la práctica docente para su mejora. Sin embargo, en cualquier situación, uno de los factores más importantes es conocer la realidad de los alumnos tanto para seleccionar un libro de texto como para mejorar su uso. Por lo tanto, proponemos dos encuestas para conocer la necesidad de los alumnos y su opinión después de utilizar un libro de texto. Las dos encuestas son una versión brevemente modificada de la propuesta de Litz (2005). Hemos eliminado algunas preguntas que consideramos difíciles de contestar para los alumnos que no son expertos en la evaluación de libros de texto. También hemos añadido algunos elementos por la peculiaridad de la lengua china.

#### **7.3.1 Encuesta de las necesidades de los estudiantes**

- I. ¿Por qué estudias chino?
- II. ¿Dónde esperas utilizar la lengua china en el futuro?
- III. Ordena de menor a mayor, y según tu opinión, las siguientes destrezas de la lengua según su importancia:

comprensión lectora	comprensión oral	expresión escrita
expresión oral	interacción oral	vocabulario
gramática	escritura	cultura

- IV. ¿Qué esperas aprender de estas clases?
- V. ¿Cuáles son tus puntos fuertes y puntos débiles cuando estudias una lengua?
- VI. ¿Prefieres aprender solo, en pareja o en grupo?
- VII. ¿Te gusta utilizar un libro de texto? ¿Por qué?

### 7.3.2. Encuesta de la evaluación del libro de texto para los estudiantes

1= totalmente desacuerdo 10= totalmente de acuerdo

#### A. Consideraciones prácticas

26. El precio del libro de texto es razonable.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. El libro de texto es fácil de conseguir.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

#### B. Apariencia y diseño

28. La apariencia y diseño son apropiados y claros.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. El libro de texto está organizado de una forma que resulta cómodo utilizar.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

#### C. Actividades

30. Las actividades promueven suficientes prácticas comunicativas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. Las actividades incluyen trabajos individuales, en pareja o en grupo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. Los contenidos gramaticales y el vocabulario se presentan en contextos motivadores y realistas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. Las actividades resultan motivadoras e interesantes.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

D. Destrezas

34. Los materiales incluyen y prestan atención en las destrezas que necesito practicar: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

35. Los materiales proporcionan un buen equilibrio entre las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

E. Tipo de lengua

36. El grado de correspondencia entre la lengua que se usa y el nivel actual de mis habilidades de chino.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

37. La progresión de dificultad de los contenidos gramaticales y el vocabulario es apropiada.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

38. Los contenidos gramaticales están presentados con ejemplos y explicaciones breves y fáciles de comprender.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

39. Las funciones comunicativas coinciden con las que podré necesitar en el futuro.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

F. Tema y contenido

40. Los temas y contenido del libro de texto son relevantes para mis necesidades como alumno de chino.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

41. Los temas y contenido del libro son interesantes, desafiantes y motivadores.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

42. Hay suficiente variedad en los temas y el contenido del libro de texto.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

43. Los materiales no son parciales culturalmente y no tienen estereotipos negativos.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

G. Opinión general

44. El libro de texto hace aumentar mi interés en el aprendizaje de chino.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

45. Seleccionaría este libro de nuevo para estudiar.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

#### **7.4 Propuesta para una situación concreta de aprendizaje**

En el entorno de la enseñanza y aprendizaje de chino en España, hemos observado que una gran mayoría de los alumnos de chino tienen como objetivo el poder comunicarse en la lengua china en situaciones cotidianas y, al mismo tiempo, conseguir una certificación oficial de su nivel que les resulte útil en el ámbito laboral y académico. Superar el examen oficial de chino HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi*, Examen del nivel de la Lengua China) es la meta más habitual de estos alumnos. Puesto que resulta fundamental considerar las necesidades reales de los aprendientes, y con la intención de ayudar a los alumnos a cumplir su doble objetivo, hemos elaborado unos materiales complementarios de preparación para el HSK que sirvan a la vez para practicar los contenidos gramaticales y el vocabulario en contexto. Al tratarse de unos materiales de práctica y de repaso, en lugar de tener en cuenta los principios de nuestra propuesta anterior de tareas y secuencias, cuidamos sobre todo los siguientes tres aspectos:

- I. Proporcionar suficiente variedad de tipología de los ejercicios. Para ello, antes de empezar a elaborar estos materiales, creamos un repertorio de ejercicios y actividades.
- II. Garantizar la práctica de los contenidos gramaticales en contexto. Para ello, separamos los ejercicios puramente estructurales y las prácticas en contexto en dos apartados.
- III. Asegurar la reaparición del vocabulario. Para ello, creamos una hoja de cálculo para controlar la repetición de las palabras mientras elaboramos las tareas, respetando una lista de frecuencia de uso de las palabras en chino (<https://3000hanzi.com/resources/chinese-frequency>).

1	capítulo 4			
2		en el capítulo	en otros capítulos	en total
3	百	30	16	46
4	报纸	12	7	19
5	北京	1	54	55
6	电影	15	43	58
7	电脑	20	12	32
8	电视	16	9	25
9	房间	5	5	5
10	公斤	4	1	5
11	票	2	2	4
12	千	17	5	22
13	手机	24	17	41
14	书	29	67	96
15	颜色	9	6	15
16	衣服	18	38	56
17	意思	2	1	3
18	元	5	2	7
19	买	35	87	122
20	长	9	9	18
21	大	22	93	115
22	多	41	140	181
23	贵	18	15	33
24	少	27	47	74
25	小	9	72	81
26	新	28	22	50
27	白	11	8	19
28	黑	13	9	22
29	红	21	9	12
30	便宜	16	5	21
	--			

El nivel del examen de HSK al que se dirigen estos materiales es el HSK 2 y el proceso de la elaboración es el siguiente:

- I. Según el sílabus del HSK 2, clasificamos las funciones comunicativas, los contenidos gramaticales y el vocabulario relacionados por unidades.
- II. Definir el ámbito y el tema comunicativo de las unidades.
- III. Diseñar las tareas de cada unidad siguiendo la estructura siguiente:
  - a. Presentación del vocabulario en contexto y actividades de práctica.
  - b. Resumen de gramática.
  - c. Ejercicios estructurales para practicar la gramática.
  - d. Actividades de práctica en contexto.

- e. Ejercicios de la tipología del HSK.

A continuación presentamos una muestra de un capítulo junto con una guía de uso:

### 7.4.1 Guía de uso

Cada capítulo contiene:

- I. **Lista de los contenidos gramaticales y funciones lingüísticas.** Es recomendable revisar estas listas para despertar los conocimientos previos relacionados.
- II. **Introducción del vocabulario.** Las palabras se presentan en un contexto que puede ser un texto, una tarea o actividades lúdicas para facilitar la memorización.
- III. **Ejercicios y juegos** variados para practicar el **vocabulario**. Por ejemplo:  
Juego “Encuentra el intruso”

说话, 做, 住, 高, 学习, 工作 (*高 es el único adjetivo*)

En este juego los alumnos deben encontrar aquella palabra que no tiene relación con las demás. Esta palabra puede ser un tipo de palabra diferente (por ejemplo, es un sustantivo mientras las otras palabras son verbos), o puede ser una que no pertenezca al mismo campo semántico que las otras (por ejemplo, de las 6 palabras, 5 son profesiones y 1 es una bebida).

- IV. **Resumen gramatical.** Considerando que se trata de un resumen de contenidos gramaticales ya estudiados, estos se presentan de forma resumida y sencilla en este apartado.
- V. **Ejercicios estructurales de gramática.** Con estos ejercicios se practican los contenidos gramaticales prestando atención solo a los aspectos formales.



- VI. Ejercicios en contexto.** Son ejercicios donde los alumnos deben hacer uso de la lengua para resolver una situación real.
- VII. Ejercicios de tipología del HSK.** En este último apartado, los estudiantes encontrarán ejercicios de tipología similar a los del examen HSK. Se resalta también el tiempo estimado para realizar estos ejercicios.

#### 7.4.2 Capítulo de muestra

Objetivo: al final de este tema el alumno podrá presentarse a sí mismo, saludar y presentar a otras personas en diferentes contextos.

Lo que vamos a aprender en este tema:

#### CONTENIDOS GRAMATICALES

Pronombres personales:

wǒ	wǒmen
我	我们
nǐ	nǐmen
你	你们
tā	tāmen
他	他们
tā	tāmen
她	她们

Pronombres demostrativos:

zhè	nà
这	那

Pronombres interrogativos:

shénme	shéi	zěnmeyàng
什么	谁	怎么样

Clasificadores:

wèi yī xià  
位 一下

Adverbios:

bù hěn yě zài  
不 很 也 再

Partículas:

ma ne  
吗 呢

Oraciones de predicado adjetival

Preguntas con la estructura:  
predicado+negación+predicado

## FUNCIONES LINGÜÍSTICAS

- Saludar con recursos básicos.
- Preguntar por el nombre de alguien y presentarse a uno mismo.
- Presentar a terceras personas.
- Preguntar por la identidad de una persona.

### PRESENTACIÓN DEL VOCABULARIO

1. Observa las tres imágenes y escribe todas las palabras o frases que se te ocurran.

1



2



3



.....

.....

.....

2. Lee las siguientes tres conversaciones y relaciona cada fotografía con una de las conversaciones.

### Conversación 1

Wǒ lái jièshào yī xià, zhè wèi shì Zhāng xiānsheng. Nà wèi shì García xiǎojie.

我 来 介 绍 一 下，这 位 是 张 先 生。那 位 是 García 小 姐。

Dàjiā hǎo, hěn gāoxìng rènshi dàjiā.

大 家 好，很 高 兴 认 识 大 家。

Nín hǎo, wǒ yě hěn gāoxìng.

您 好，我 也 很 高 兴。

Se corresponde con la imagen:

.....

### Conversación 2

Nǐ hǎo, wǒ jiào Lǐ Zhāng. Nǐ jiào shénme míngzi?

你 好，我 叫 李 章。你 叫 什 么 名 字？

Wǒ jiào Pablo. Wǒ de Hànyǔ míngzi shì Bǎoluó. Nǐ xìng Lǐ, hái shì Zhāng?

我 叫 Pablo。我 的 汉 语 名 字 是 保 罗。你 姓 李，还 是 张？

En chino, se pone el apellido delante del nombre. "Lǐ" y "Zhāng" son dos apellidos muy comunes.

Wǒ xìng Lǐ, míngzì shì Zhāng. Nǐ shì Xībānyárén ma?

我 姓 李，名字 是 章。 你 是 西班牙人 吗？

Duì, Mǎdéilǐ rén.

对，马德里人。

Nà shì shéi?

那 是 谁？

Nà shì wǒmen de lǎoshī.

那 是 我们 的老师。

Xībānyárén

西班牙人 español

Mǎdéilǐ

马德里 Madrid

Se corresponde con la imagen:

.....

### Conversación 3

Nǐ shì...Lǐ Zhāng?

你是...李章？

Nǐ shì Liú Lín? Hǎojiǔbùjiàn!

你是刘林？ 好久不见！

Nǐ zěnmeyàng? Máng ma?

你 怎么样？ 忙 吗？

Hěn máng! Hěn lèi! Nǐ ne? Nǐ bànmā shēntǐ hǎo ma?

很 忙！ 很 累！你 呢？你 爸妈 身体 好 吗？

Hái bù cuò. Nǐ nàr tiānqì zěnmeyàng?

还 不 错。你 那儿 天气 怎么样？

... ..

Dǎ diànhuà a!

打 电话 啊！

Hǎo, zàijiàn, zàijiàn!

好，再见，再见！

Hǎojiǔbùjiàn!

好久不见! ¡Cuánto tiempo!

Hái bùcuò

还不错 No está mal.

Dǎ diànhuà a!

打电话啊! Te llamo! Hablamos!

Se corresponde con la imagen:

.....

3. Ordena las conversaciones en función del grado de formalidad o informalidad. Puntúa con un 3 la más formal y con un 1 punto la menos.

Conversación 1: .....

Conversación 2: .....

Conversación 3: .....

### PRÁCTICA DEL VOCABULARIO

#### EJERCICIO 1:

Juega al intruso. Encuentra en cada grupo la palabra que no tiene que ver con las demás. Sigue el ejemplo.

xiānsheng	xiǎojie	tiānqì	gāoxìng	shēntǐ
先生	小姐	天气	高兴	身体

gāoxìng

El intruso es 高兴 (pues es un adjetivo y los demás son sustantivos)

rén	rènshi	Hànyǔ	xìng	míngzi
人	认识	汉语	姓	名字

El intruso es .....

shì	jiào	dàjiā	jièshào	rènshi
是	叫	大家	介绍	认识

El intruso es .....

shéi	shénme	nǎr	máng	zěnmē
谁	什么	哪儿	忙	怎么

El intruso es .....

hǎo	gāoxìng	shēntǐ	máng	lèi
好	高兴	身体	忙	累

El intruso es .....

## EJERCICIO 2:

Sopa de letras. Hay once palabras escondidas en esta sopa de letras. Encuéntralas.




gāoxìng, hànǚ, lèi, máng, míngzi, rén  
shēntǐ, tiānqì, xiānsheng, xiǎojie, xìng

### EJERCICIO 3:

1. Une con una línea las conversaciones de la columna 1 con las de la columna 2. Sigue el ejemplo.

Wǒ lái jièshào yí xià, zhè wèi shì Lǐ xiānsheng. 1. 我来介绍一下，这位是李先生。	Máng! Tài lèi le! 忙！太累了！
Nǐ bànmā shēntǐ hǎo ma? 2. 你爸妈身体好吗？	Shì Bǎoluó. Nǐ ne? Nǐ jiào shénme? 是保罗。你呢？你叫什么？
Nǐ de Hànyǔ míngzì shì shénme? 3. 你的汉语名字是什么？	Shì lǎoshī ba? 是老师吧？
Rènshi nǐ hěn gāoxìng. 4. 认识你很高兴。	Nínhǎo, zhè wèi shì Zhāng xiǎojiě. 您好，这位是张小姐。
Nǐ máng ma? 5. 你忙吗？	Hěn hào, xièxie. Nǐ bànmā ne? 很好，谢谢。你爸妈呢？
Nà shì shéi? Nǐ rènshi ma? 6. 那是谁？你认识吗？	Wǒ yě shì. 我也是。
Dàjiāhǎo! 7. 大家好！	Lǎoshīhǎo! 老师好！



2. Elige un contexto para cada conversación:

1. Dos amigos se encuentran después de unos meses sin verse.

Conversación.....

2. Dos alumnos en la puerta de la clase.

Conversación.....

3. Dentro del aula, al comenzar una clase.

Conversación.....

4. Después de haber sido presentados.

Conversación.....

5. Dos compañeros de clase que se acaban de conocer. Uno de ellos no es chino.

Conversación.....

6. Se encuentran dos compañeros del instituto. Hace años que no se ven.

Conversación.....

7. Un encuentro en el lugar de trabajo.

Conversación.....

## REPASO GRAMATICAL

### 1. Pronombres personales:

wǒ		wǒmen	
我	yo	我们	nosotros(as)
nǐ		nǐmen	
你	tú	你们	vosotros(as)
tā		tāmen	
他	él	他们	ellos
tā		tāmen	
她	ella	她们	ellas

### 2. Pronombres demostrativos:

zhè  
这 este  
nà  
那 ese



Estas palabras pueden ser pronombres demostrativos (sustituyen al sustantivo al que se refieren) o adjetivos demostrativos (acompañan al sustantivo al que se refieren):

Zhè shì Lǐ xiānsheng.

这 是 李 先生。Este es el señor Li. (Pronombre)

Nà shì Lǐ xiānsheng.

那 是 李 先生。Ese es el señor LI. (Pronombre)

Zhè wèi shì Lǐ xiǎojie.

这 位 是 李小姐。Esta es la señorita Li. (Adjetivo)

Nà wèi shì Lǐ xiǎojie.

那 位 是 李小姐。Esa es la señorita Li. (Adjetivo)

Zhè ge lǎoshī hěn hǎo.

这 个 老师 很 好。Este profesor es bueno. (Adjetivo)

zhè nà

Cuando usamos 这 o 那 como adjetivos demostrativos hay que

zhè nà

usar algún clasificador después de 这 o 那, y antes del sustantivo.

Zhè wèi shì Lǐ xiǎojie.

(En el caso de 这位 是 李小姐 en realidad el sustantivo se ha omitido.

Zhè wèi (xiǎojie) shì Lǐ xiǎojie.

这 位 (小姐) 是 李小姐。)

### 3. Pronombres interrogativos

shénme

什么                      qué

shéi

谁                      quién

zěnmeyàng

怎么样

qué tal, qué tal está

Para hacer oraciones interrogativas con pronombres interrogativos, es importante no cambiar el orden de la oración afirmativa. Simplemente sustituimos la información sobre la que preguntamos por el pronombre interrogativo correspondiente.

Tā shì ~~Pablo~~

他是 Pablo。

Tā shì shéi?

他是谁？

(“Pablo” es la información que nos interesa, así que lo

shéi

sustituimos por el pronombre interrogativo 谁.)

Zěnmeyàng?

怎么样? Siempre lo colocamos después del sujeto sobre el que preguntamos. Se coloca al final, al revés que en español.

Nǐ zěnmeyàng?

你怎么样? ¿Qué tal estás?

También se puede usar por sí solo para preguntar en general o cuando está claro de qué se está hablando, es decir, por el contexto.

Zěnmeyàng?

怎么样

¿Qué tal?

wèi, yī xià

#### 4. Clasificadores 位, 一下

wèi

位 se usa solamente con personas, y normalmente cuando se presenta a alguien, ya que es un clasificador con valor de respeto:

yī wèi tóngxué

一位 同学 un compañero de clase

yī wèi lǎoshī

一位 老师 un profesor

rén

yī ge rén

Cuidado: nunca se usa con “人”, sino que decimos 一个人

xià

下 : es un clasificador verbal que expresa la poca duración o poca importancia de la acción. De esta forma, se suaviza el tono de lo que se dice. Se suele usar para dar y pedir permiso o en oraciones imperativas.

Nǐ kàn yī xià.

你 看 一下。Echa un vistazo.

Wǒ guò yī xià.

我 过 一下。Déjame pasar, por favor.

guò

过 pasar

bù, hěn, yě, zài

#### 5. Adverbios 不, 很, 也, 再

bù

shì

不 es un adverbio de negación. Se usa con el verbo 是 "ser".

Wǒ bù shì Zhōngguó rén.

我 不 是 中国人。No soy chino.

Tā bù gāoxìng.

他 不 高兴。 Él no está contento.

yě bù

**Cuidado:** en chino, "tampoco" se dice 也不

hěn

很 es un adverbio de grado. Tiene el significado de “muy, mucho”. Sin embargo, en oraciones de predicado adjetival pierde el significado de “muy, mucho”.

Wǒ hěn hǎo. Wǒ hěn máng.

我 很 好。我 很 忙。 Yo estoy bien. Estoy ocupado.

(En estas oraciones el predicado es un adjetivo, no un verbo)

fēicháng

Para expresar el significado de “muy”, usamos 非常。 Cuidado: para

hěn duō

decir “mucho(s)” si queremos expresar la cantidad, usaremos 很多

Wǒ yǒu hěn duō péngyou.

我 有 很 多 朋友。 Tengo muchos amigos

ma ne

## 6. Partículas 吗, 呢

ma

吗 Se usa al final de una oración afirmativa para convertirla en interrogativa, cuando hacemos preguntas cuyas respuestas serán un “sí” o un “no”.

Nǐ shì Xībānyárén ma?

你 是 西班牙人 吗? ¿Eres español?

ne

呢 se usa después de un sujeto para hacer la misma pregunta que se ha mencionado anteriormente sobre un sujeto diferente.

Nǐ máng ma?

你 忙 吗? ¿Estás ocupado?

Wǒ hěn máng, nǐ ne?

我 很 忙， 你 呢？ Sí, ¿y tú?

## 7. Oración de predicado adjetival

Oraciones en las que se usa un adjetivo como predicado, y no un verbo.

Wǒ hěn hǎo.

我 很 好。 Estoy bien.

Wǒ hěn máng.

我 很 忙。 Estoy ocupado.

Wǒ hěn gāoxìng.

我 很 高兴。 Estoy contento.

Wǒ bù gāoxìng.

我 不 高兴。 No estoy contento.

shì

Cuidado: no se usa nunca el verbo 是 en este tipo de oraciones (salvo en aquellas que enfatizan o comparan).

## 8. Interrogativas con la estructura “predicado + negación + predicado?”

Esta estructura se usa para hacer preguntas a las que se contesta con “sí” o “no”. Estas preguntas funcionan igual

ma

que las preguntas con la partícula 吗

Nǐ máng bù máng?

你 忙 不 忙？ ¿Estás ocupado?

Tā shì bù shì Zhōngguó rén?

他 是 不 是 中 国 人？ ¿ Es chino?

## EJERCICIOS GRAMATICALES

### EJERCICIO 1:

Escribe preguntas sobre la parte subrayada de las siguientes oraciones. Sigue el ejemplo.

Tā shì wǒmen de lǎoshī.  
他 是 我们 的 老师。

Tā shì shéi?  
他 是 谁?

Wǒ hěn máng.  
我 很 忙。

Nǐ .....?  
你.....?

Wǒ de Hànyǔ míngzi shì Bǎoluó.  
我 的 汉语 名字 是 保罗。

Nǐ .....?  
你.....?

Nà wèi shì wǒmen de Hànyǔ lǎoshī.  
那 位 是 我们 的 汉语 老师。

Nà .....?  
那.....?

### EJERCICIO 2:

Elige una de las dos palabras para completar las oraciones. Sigue el ejemplo:

Nǐ zěnmeyàng? – Wǒ ...hěn ...(shì/hěn) hǎo.

1. -你 怎么样? -我 ... 很... (是/很) 好。

Nǐ máng.....(bù/zài) máng?

2. 你 忙..... (不/再) 忙?

Tā bù shì Zhōngguó rén, wǒ.....(bù yě/yě bù) shì Zhōngguó rén.

3. 他不是中国人，我... (不也/也不) 是中国人。

Zhè.....(wèi/ge) shì wǒ de lǎoshī, zhè shì wǒ māma.

4. 这..... (位/个) 是我的老师，这是我妈妈。

Wǒ lái jièshào.....(yī wèi/yī xià)。Zhè shì Pablo, zhè shì Lǐ Zhāng.

5. 我来介绍.....(一位/一下)，这是Pablo，这是李章。

Zài Xībānyá tiānqì hǎo.....(ne/ma)?

6. 在西班牙天气好.....(呢/吗)?

Wǒ shì Zhōngguó rén, nǐ.....(ne/ma)?

7. 我是中国人，你.....(呢/吗)?

### EJERCICIOS EN CONTEXTO

#### EJERCICIO 1:

1. Relaciona los saludos de la columna de la izquierda con las respuestas de la columna de la derecha. Sigue el ejemplo.

1. 出去啊? Chūqù	明天见! Míngtiān jiàn!
2. 一会儿见! Yīhuìr	您好! Nǐhǎo!
3. 晚安! Wǎn'ān!	一会儿见
4. 早上好! Zǎoshang	是啊, 吃了吗? Shì a, chī le
5. 大家好! Dàjiā hǎo!	早啊! Zǎo a!

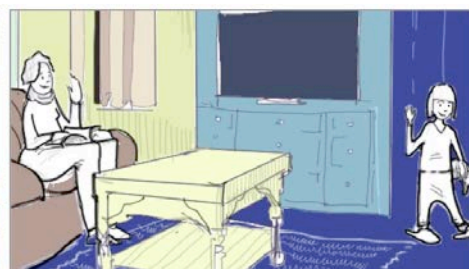
2. Relaciona cada conversación con su imagen correspondiente. Escribe el número de la conversación debajo de cada imagen.



Conversación ...4...



Conversación .....



Conversación .....



Conversación .....



Conversación .....



## EJERCICIO 2:

Completa las siguientes conversaciones con las palabras o frases que creas convenientes.

Sigue el ejemplo.

### Conversación 1

Wǒ lái...jièshào...yī xià, .....shì Zhāng xiānsheng.

A. 我 来... 介绍... 一下, .....是 张 先生。

....., hěn.....

B. ...., 很.....。

....., wǒ.....

A. ...., 我.....。

### Conversación 2

Nǐhǎo, wǒ....., nǐ.....?

A. 你好, 我....., 你.....?

Wǒ jiào.....

B. 我叫.....。

Nǐ shì.....?

A. 你 是.....?

Duì, .....

B. 对, .....。

## EJERCICIO 3:

Imagina que estás en una fiesta de comienzo de curso y no conoces a mucha gente.

¿Cómo te presentarías y cómo presentarías a tu amigo Li Zhang? Escribe todas las frases que se te ocurran.

.....

.....  
.....  
.....  
.....

EJERCICIOS DEL HSK

3 min.

**EJERCICIO 1:** Comprensión auditiva:

1. Escucha estas tres frases y decide si las imágenes se corresponden o no con cada una. Escribe “sí” debajo de las imágenes que se correspondan y “no” debajo de las que no se correspondan con las frases.



.....



.....



.....

2. Escucha las audiciones y elige las imágenes que les correspondan. Enumera las imágenes según el orden de sus audiciones correspondientes.

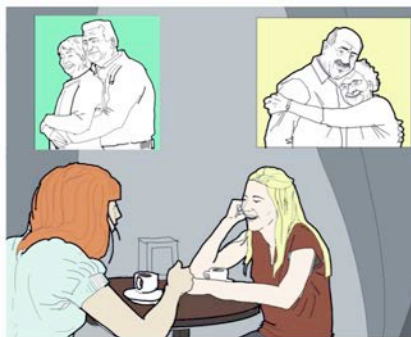


.....



.....

3 min.



.....

.....

3. Escucha la conversación y a continuación la pregunta. Contesta a la pregunta según la conversación, eligiendo una de las tres opciones.

Zhōngguó rén

A. 中国人

xīn lǎoshī

A. 新老师

hěn hǎo

A. 很好

Rìběn xuéshēng

B. 日本 学生

nán de péngyou

B. 男的 朋友

bù lěng

B. 不冷

Zhōngguó xuéshēng

C. 中国 学生

Xībānyá xuéshēng

C 西班牙学生

hěn lěng

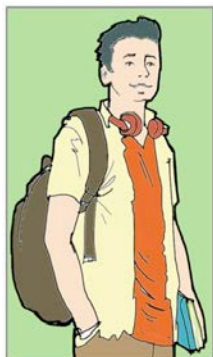
C. 很冷

3 min.

4 min.

## EJERCICIO 2: Comprensión lectora

1. Lee cada frase y elige su imagen correspondiente. Escribe el número de cada frase debajo de su imagen.



.....



.....



.....



.....

.....

Bǎoluó, wǒ gěi nǐ jièshào yī xià, zhè wèi shì Lǐ lǎoshī.

1. 保罗，我 给 你 介绍 一下，这 位 是 李 老师。

Wǒmen bān yǒu yī ge xīn xuéshēng, tā jiào Bǎoluó.

2. 我们 班 有 一个 新 学生，他 叫 保罗。

Mǎdé lǐ de tiānqì fēicháng hǎo.

3. 马 德 里 的 天 气 非 常 好。

Nǐ bàba māma shēntǐ hǎo ma?

4. 你 爸 爸 妈 妈 身 体 好 吗？

Wǒ gōngzuò hěn máng.

5. 我 工 作 很 忙。

4 min.

2. Completa las frases con las palabras del recuadro que creas más convenientes:

tiānqì	shēntǐ	míngzì	Hànyǔ	jièshào	rènshi	
A. 天气	B. 身体	C. 名字	D. 汉语	E. 介绍	F. 认识	1.
						2.
						3.

Dàjiā hǎo, wǒ de .....shì Bǎoluó, hěn gāoxìng rènshi dàjiā

1. 大家 好，我 的.....是 保罗，很 高兴 认识 大家。

Wǒ lái ..... yī xià, zhè shì wǒmen de lǎoshī.

2. 我 来.....一下，这 是 我们 的 老师。

Zhèlǐ de.....zhēn hǎo, bù lěng bù rè.

3. 这里 的 ..... 真 好，不 冷 不 热。

Nǐ bàba.....hǎo ma?

4. 你 爸妈..... 好 吗？

Nà shì shéi? shì wǒmen de .....lǎoshī ma?

5. 那 是 谁？ 是 我 们 的.....老师 吗？

3 min.

3. Lee las dos frases y decide si la segunda es correcta o no según la primera. Escribe “sí” si es correcta y “no” si es incorrecta

Nǐhǎo, wǒ lái jièshào yī xià, zhè shì wǒmen de Hànyǔ lǎoshī, Lǐ lǎoshī.

1. 你好, 我 来 介绍 一下, 这 是 我 们 的 汉语 老师, 李老师。

Lǐ lǎoshī shì Hànyǔ lǎoshī

李 老师 是 汉语 老师。.....

Nà shì wǒmen de xīn tóngxué, tā shì Rìběnrén. Tā de Hànyǔ hěn hǎo.

2. 那 是 我 们 的 新 同学, 他 是 日本 人。他 的 汉语 很 好。

Wǒmen de xīn tóngxué de Hànyǔ hěn hǎo.

我 们 的 新 同学 的 汉语 很 好。.....

3 min.

4. Lee las frases de la izquierda y relaciónalas con sus respuestas correspondientes de entre las que tienes a la derecha.

1. Wǒ lái jièshào yī xià, zhè shì nǐmen de xīn tóngxué.  
我 来 介绍 一下, 这 是 你 们 的 新 同学。
2. Mǎdé lǐ de tiānqì hěn hǎo.  
马 德 里 的 天 气 很 好。
3. Nà wèi shì wǒmen de lǎoshī ma?  
那 位 是 我 们 的 老 师 吗?

- a. Tā shì wǒmen de xīn Hànyǔ lǎoshī.  
他 是 我 们 的 新 汉语 老师。
- b. Dàjiā hǎo, wǒ jiào Bǎoluó,  
大 家 好, 我 叫 保 罗,  
Hěn gāoxìng rènshi nǐmen.  
很 高 兴 认 识 你 们。
- c. Běijīng tài lěng le.  
北 京 太 冷 了。

Lista de vocabulario

Carácter	Pinyin	Traducción
<b>Sustantivos</b>		
大家	dàjiā	todo el mundo, todos
汉语	Hànyǔ	chino, lengua china
名字	míngzi	nombre
人	rén	persona
身体	shēntǐ	cuerpo, salud
天气	tiānqì	tiempo, clima
先生	xiānsheng	señor
小姐	xiǎojie	señorita
姓	xìng	apellidarse
中国	Zhōngguó	China
<b>Verbos</b>		
叫	jiào	llamar(se)
介绍	jièshào	presentar
认识	rènshi	conocer
是	shì	ser
<b>Adjetivos</b>		
错	cuò	erróneo
高兴	gāoxìng	contento, gusto
好	hǎo	bueno, bien
累	lèi	cansado
忙	máng	ocupado
<b>Adverbio</b>		
不	bù	adverbio negativo, no

很	hěn	muy
也	yě	también
再	zài	volver a, otra vez
<b>Pronombres demostrativos</b>		
那	nà	ese
这	zhè	este
<b>Pronombres personales</b>		
你	nǐ	tú
你们	nǐmen	vosotros
他	tā	él
她	tā	ella
他们	tāmen	ellos (incluye “ellas”)
她们	tāmen	ellas
我	wǒ	yo
我们	wǒmen	nosotros
<b>Pronombres interrogativos</b>		
谁	shéi	quién
什么	shénme	qué
怎么	zěnmē	cómo
怎么样	zěnmeyàng	qué tal
<b>Partículas</b>		
吗	ma	partícula interrogativa
呢	ne	partícula interrogativa
<b>Clasificadores</b>		
位	wèi	clasificador para personas
下	xià	clasificador para acciones

## PRESENTACIÓN DEL VOCABULARIO

### 1.1

Imagen 1

Nínhǎo !

您 好 !

Zhè wèi shì...

这 位 是....

Hěn gāoxìng rènshi nǐ.

很 高 兴 认 识 你。

Imagen 2

Nǐhǎo

你 好 !

Nǐ zěnmeyàng?

你 怎 么 样 ?

Zǎo a!

早 啊 !

Zǎoshàngǎo!

早 上 好 !

### 1.2

Conversación 1- imagen 1

Conversación 2- imagen 3

Conversación 3- imagen 2

### 1.3

Conversación 1- grado de formalidad 3

Conversación 2- grado de formalidad 2

Conversación 3- grado de formalidad 1



## PRÁCTICA DEL VOCABULARIO

### Ejercicio 1

Los intrusos son:

1. gāoxìng

高兴 (el único adjetivo)

2. rènshi

认识 (el único verbo)

3. dàjiā

大家 (el único pronombre)

4. máng

忙 (el único adjetivo, los otros son pronombres interrogativos)

5. shēntǐ

身体 (el único sustantivo)

### Ejercicio 2



### Ejercicio 3

1.

Wǒ lái jièshào yī xià, zhè wèi shì Lǐ xiānsheng.

我 来 介 绍 一 下，这 位 是 李 先 生。

Nínhǎo, zhè wèi shì Zhāng xiǎojie.

您 好，这 位 是 张 小 姐。

Nǐ bànmā shēntǐ hǎo ma?

你 爸 妈 身 体 好 吗？

Hěn hǎo, xièxie. Nǐ bànmā ne?

很 好，谢 谢。你 爸 妈 呢？

Nǐ de Hànyǔ míngzi shì shénme?

你 的 汉 语 名 字 是 什 么？

Shì Bǎoluó. Nǐ ne? Nǐ jiào shénme?

是 保 罗。你 呢？你 叫 什 么？

Rènshi nǐ hěn gāoxìng.

认 识 你 很 高 兴。

Wǒ yě shì.

我 也 是。

Nǐ máng ma?

你 忙 吗？

Máng! Tài lèi le!

忙！太 累 了！

Nà shì shéi? Nǐ rènshi ma?

那 是 谁？你 认 识 吗？

Shì lǎoshī ba?

是老师吧？

Dàjiāhǎo!

大家好！

Lǎoshīhǎo!

老师好！

2.

Dos amigos que se encuentran después de unos meses sin verse.

Conversación...5...

Dos alumnos en la puerta de la clase.

Conversación...6....

Dentro del aula, al comenzar una clase.

Conversación...7....

Después de haber sido presentados.

Conversación...4....

Dos compañeros de clase que se acaban de conocer. Uno de ellos es extranjero.

Conversación...3....

Se encuentran dos compañeros del instituto. Hace años que no se ven.

Conversación...2....

Un encuentro en el lugar de trabajo.

Conversación...1....

## EJERCICIOS GRAMATICALES

### Ejercicio 1

Nǐ máng ma? / Nǐ zěnmeyàng?

你 忙 吗? / 你 怎么样?

Nǐ jiào shénme míngzi? / Nǐ de Hànyǔ míngzi shì shénme?

你 叫 什么 名字? / 你 的 汉语 名字 是 什么?

Nà shì shéi? / Nà shì wǒmen de Hànyǔ lǎoshī ma?

那 是 谁? / 那 是 我们 的 汉语 老师 吗?

### Ejercicio 2

hěn, bù, yě bù, wèi, yī xià, ma ne

很, 不, 也不, 位, 一下, 吗, 呢

## EJERCICIOS EN CONTEXTO

### Ejercicio 1

1.

1. 出去啊? Chūaù a?

是啊, 吃了吗? Shì a, chī le

2. 一会儿见! Yīhuìr jiàn!

一会儿见! Yīhuìr

3. 晚安! Wǎn'ān!

明天见! Míngtiān jiàn!

4. 早上好! Zǎoshang

早啊! Zǎo a!

5. 大家好! Dàijiā hǎo!

您好! Nín hǎo!

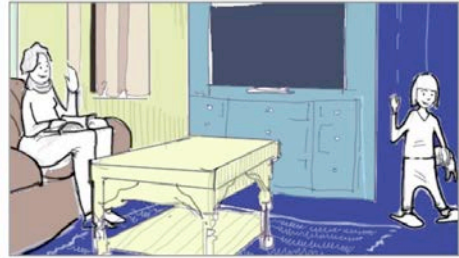
2. Escribe el número de la conversación debajo de cada imagen.



Conversación ...4...



Conversación ...5...



Conversación ...3...



Conversación ...2...



Conversación ...1...

## Ejercicio 2

Wǒ lái jièshào yī xià, zhè wèi shì Zhāng xiānsheng.

我 来 介 绍 一 下, 这 位 是 张 先 生。

Nínhao, hěn gāoxìng rènshi nín.

您 好, 很 高 兴 认 识 您

Nínhǎo, wǒ yě hěn gāoxìng.

您 好, 我 也 很 高 兴。

Nǐhǎo, wǒ shì Bǎoluó, nǐ jiào shénme míngzi?

你 好, 我 是 保 罗, 你 叫 什 么 名 字?

Wǒ jiào Lǐ Zhāng.

我 叫 李 章。

Nǐ shì Zhōngguó rén ma?

你 是 中 国 人 吗?

Duì, hěn gāoxìng rènshi nǐ.  
对，很 高兴 认识 你。

### Ejercicio 3

Nǐmenhǎo!

你们好！

Nǐ jiào shénme míngzi?

你 叫 什么 名字？

Zhè shì Lǐ Zhāng.

这 是 李章。

Hěn gāoxìng rènshi nǐ.

很 高兴 认识 你。

### EJERCICIOS DEL HSK

#### Ejercicio 1

1. ✓    ✓    ✕

2. b    d    a    c

3. B    C    C

#### Ejercicio 2

1.

2    1    4    5    3

2.

C    E    A    B    D

3.

✓

✓

4.

B

C

A

Textos de audición

1.

Texto 1

Zhāng xiānsheng, nín hǎo, rènshi nín hěn gāoxìng.

- 张先生 您好，认识您很高兴。

Dàwèi xiānsheng, nín hǎo, hěn gāoxìng jiàndào nín.

- 大卫先生，您好，很高兴见到您。

Texto 2

Nǐ hǎo, wǒ shì Yuēhàn. Nǐ hǎo, wǒ jiào Bǎoluó.

你好，我是约翰。你好，我叫保罗。

Texto 3

Dàjiā hǎo, wǒ jiào Pablo, wǒ de Hànyǔ míngzì shì Bǎoluó

大家好，我叫 Pablo，我的汉语名字是保罗，

Wǒ shì Xībānyárén. Hěn gāoxìng rènshi dàjiā.

我是西班牙人。很高兴认识大家。

2.

Texto 1

Nà shì shéi?

男：那是谁？

Nà shì wǒmen de lǎoshī.

女：那是我们的老师。

Texto 2

Mǎdé lǐ tiānqì hǎo ma?

女 马德里天气好吗？

B hǎo, hěn lěng.

男：不好，很冷。

Texto 3

Nǐ bà mā shēntǐ hǎo ma?

男 你爸妈身体好吗？

Hěn hǎo, xièxie nǐ.

女 很好，谢谢你。

Texto 4

Nǐ gōngzuò máng ma?

女 你工作忙吗？

Fēicháng máng!

男 非常忙！



### 3.

#### Texto 1

T shì Zhōngguó rén ma?

男: 他是中国人吗?

Bù shì, tā shì Rìběn xuéshēng.

女: 不是, 他是日本学生。

Zhè ge rén shì shéi?

问: 这个人是谁?

#### Texto 2

Nǐ rènshi tā ma?

男: 你认识他吗?

Duì, tā shì xīn xuésheng, jiào Bǎoluó, shì Xībānyárén.

女: 对, 他是新学生, 叫保罗, 是西班牙人。

Bǎoluó shì shéi?

问: 保罗是谁?

#### Texto 3

Zhēn lěng!

男: 真冷!

Xiànzài Mǎdéilǐ de tiānqì zěnmeyàng?

女: 现在马德里的天气怎么样?

Yě hěn lěng.

男: 也很冷

Mǎdéilǐ de tiānqì zěnmeyàng?

问: 马德里的天气怎么样?

## BIBLIOGRAFÍA

AbdelWahab, Montasser Mohamed (2013): "Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist", *Journal of Research & Method in Education*, pp 55-70.

Allwright, R. (1981): "What do we want teaching materials for?", *ELT Journal* 36 (1), pp. 5-19.

Ansary, H. & Babaii, E. (2002): "Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step toward systematic textbook evaluation", *The Internet TESL Journal for Teachers of English as a Second Language*, 8 (2), <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>

Ares, M.A. (2006): *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Arnold, J. (ed.) (1999): *Affect in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Asher, J.J. (1977): *Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher's Guide Book*, Los Gatos, Sky Oaks Productions Inc.

Atkinson, D. (ed.) (2011): *Alternative approaches to second language acquisition*, Londres, Routledge.

Austin, J.L. (1962): *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.

Bancroft, J. (1978): "The Lozanov Method and its American Adaptations". *The Modern Language Journal*, 62, pp. 167-175.

Baralo, M. (1999): “¿Cómo se adquiere una lengua no nativa?”, en M. Baralo: *La adquisición del español como lengua extranjera, Cuadernos de didáctica del español/LE*, pp. 54-70, Madrid, Arco Libros.

Bartlett, L.E. & Morgan, J.A. (1991): *Choosing the college textbook: A textbook selection checklist for instructor use*, Tesis doctoral, Nova University, Virginia.

Beglar, David & Alan Hunt. (2002): “Implementing task-based language teaching”, en Jack Richards & Willy Renandya (eds): *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*, New York, Cambridge University Press.

Biber, D. (1988): *Variation across speech and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bolitho, R. & Tomlinson, B. (1995): *Discover English*, Oxford, Macmillan.

Breen, M. & C. Candlin (1987): “Which materials? A consumer’s and designer’s guide”, en L. E. Sheldon (ed.): *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development. ELT Documents 126*, Londres, Modern English Publications and the British Council.

Brown, J. D. (1995): *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, Boston, Heinle & Heinle.

Bygate, M., P. Skehan & M. Swain (eds.) (2001): *Researching pedagogic tasks*, Harlow, Longman.

Byrd, P. (1995): *Material writer’s guide*, New York, Heinle & Heinle.

Byrd, P. (2001): “Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation”, en M. Celce-Murcia (Eds.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp.415-

427, Boston, Heinle & Heinle.

Canale, M. (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 63-83, Madrid, Edelsa.

Candlin, C. N. & M. Breen (1980). “Evaluating and designing language teaching materials”, *Practical papers in English Language education. Vol. 2*. Lancaster, Institute for English Language Education, University of Lancaster.

Chapman, M. (1988): *Constructive evolution*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cook, V. (1996), *Second language learning and language teaching*, Londres, Edward Arnold.

Cook, V. (1998): “Relating SLA research to language teaching materials”, *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/ Revue Canadienne de Linguistique Appliquée (RCLA)*, 1(1-2), pp. 9–27.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

Cunningsworth, A. (1984): *Evaluating and selecting EFL teaching material*, Londres, Heinemann.

Cunningsworth, A. (1995): *Choosing your Coursebook*, Oxford, Heinemann English Language Teaching.

Curran, Charles A. (1976): “Counseling-learning in second languages”, *Apple River, IL*, pp. 86, Apple River Press.

Daoud, A.M. & Celce-Murcia, M. (1979): “Selecting and Evaluating Textbooks”, en M. Celce-Murcia & L. Mc-Intosh (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 302-307, New York, Newbury House.

Dat, B. (2006): “Breaking stereotypes in coursebooks”, en J. Mukundan (ed.), pp.70–83.

Flack, R. (1999): “A problem shared. . .coursebook deficiency disorder: Coursebook bore”, *Modern English Teacher* 81(1), pp.60–61.

DeKeyser, R. M. (1998): “Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”, en C. Doughty & J. Williams (Eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 42-63, New York, Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (2010): “Practice for second language learning: Don’t throw out the baby with the bathwater”, *International Journal of English Studies*, 10 (1), pp. 155–165.

De Saussure, F. (1916): *Curso de lingüística general*, Madrid, Akal.

Dubin, F. & E. Olshtain (1986): *Course design: Developing programs and materials for language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Edge, J. & Wharton, S. (1998): “Autonomy and Development: Living in the Materials World”, en B. Tomlinson (Ed.) (1998): *Materials Development in Language Teaching*, pp. 295-310, Cambridge, Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (1997): The empirical evaluation of language teaching materials, *ELT Journal*,

51(1), pp. 36–42.

Ellis, R. (ed.) (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (2005): “Principles of instructed language learning”, *System*, 33(2), pp. 209–224.

Ellis, R. (2008): *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Escandell Vida, Ma. V. (2002): *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Firth, J. R. (1957): *Papers in Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

Firth, J. R. (1957): “On Sociological Linguistics”, en D Hymes: *Language and Culture & society*, Londres, Harper International.

Garinger, D.(2002): “Textbook Selection for the ESL Classroom”, *Eric Digest EDO-FL-02(10)*, pp. 2, <http://www.cal.org/resources/Digest/0210garinger.html>

Gattegno, C. (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, New York, Educational Solutions.

Gilmore, Alex (2011): “I prefer not text: Developing Japanese learner’s communicative competence with authentic materials”, *Language Learning* 61(3), pp.786–819.

Gilmore, Alex (2012): “Comparative book review: materials evaluation and design in language teaching”, *Lang. Teach*, 45(2), pp.250–262.

Grant, N. (1987): *Making the most of your textbook*, Harlow, Longman.

Graves, K. (1996): *Teachers as Course Developers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gray, F. (2002): “The global coursebook in English language teaching”, en D. Block & D. Cameron (ed.): *Globalization and language teaching*, pp.151–166, Londres, Routledge.

Grote, R. D. (1996): *The complete guide to performance appraisal*, New York, AMACOM Books.

Guilloteaux, Marie J (2012): “Language Textbook Selection: Using Materials Analysis from the Perspective of SLA Principles”, *The Asia-Pacific Education Researcher*, DOI 10.1007/s40299-012-0015-3.

Harmer, J. (1991): *The Practice of English Language Teaching*. New York, Longman Publishing.

Harmer, J. (2007): *The practice of English language teaching*, Harlow, Pearson Longman.

Harwood, N. (ed.) (2010): *English language teaching materials: Theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hatch, E. (ed.) (1978): *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA, Newbury House.

Haycraft, J. (1978): *An Introduction to English Language Teaching*, Londres, Longman.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987): “*English for specific purposes: A learning-centered approach*”, Cambridge, Cambridge University Press.

Hutchinson, T & Torres, E. (1994): "The Textbook as Agent of Change", *ELT Journal*, 48(4), pp. 315-328

Hymes, D. H. (1971): "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-47, Madrid, Edelsa.

Islam, C. & C. Mares (2003): "Adapting classroom materials", en B. Tomlinson (ed.), pp. 86–100.

Johnson, K. (2003): *Designing language teaching tasks*, Basingstoke, Palgrave.

Jolly, D. & R. Bolitho (2011): "A framework for materials writing", en B. Tomlinson (ed.), pp. 107–134.

Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. & TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward California, Alemany Press.

Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Nueva York, Longman.



Krashen, S. (1993): “*The power of reading*”, Englewood, Libraries Unlimited.

Krashen, S. (1994): “The input hypothesis and its rivals”, en N. Ellis (Ed.): *Implicit and explicit learning of languages*, Londres, Academic Press.

Krashen, S. (1999): “Seeking a role for grammar: A review of some recent Studies”, *Foreign Language Annals* 32 (2), pp. 245-257.

Lantolf, J. (2000): “Second language learning as a mediated process”, *Language Teaching*, 33, pp. 79–96.

Lee, W. (1997): “The Role of Materials in Classroom Language Use”, en V. Berry., B. Adamson., & W. Littlewood. (Eds): *Applying Linguistics: Insights into Language in Education*, pp.69-82, HongKong, Universidad de Hong Kong.

Littlejohn, A. (1992): *Why are English language teaching materials the way they are*, Tesis doctoral, University of Lancaster, Lancaster, <http://www.andrewlittlejohn.net/web site/books/phd.html>

Littlejohn, A. (1998): “The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse”, en B. Tomlinson (Ed.): *Materials development in language teaching*, pp. 190–216, Cambridge, Cambridge University Press.

Littlejohn, A. (2011): “The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse”, en B. Tomlinson (Ed.): *Materials development in language teaching*, pp. 179–211, Cambridge, Cambridge University Press.

Litz, D. R.A. (2005): “Textbook Evaluation and ELT Management: A South Korea Case Study”, [http://www.asian-efl-journal.com/Litz\\_thesis.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf).

Long, M. H. (1985): “Input and second language acquisition theory”, en S. Gass and C.

- Madden (eds.): *Input and second language acquisition*, pp. 377-93, Rowley, Mass, Newbury House.
- Long, M. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. (eds): *Handbook of Second Language Acquisition* pp. 413-68, San Diego, Academic Press.
- Madsen, K. S. & J. D. Bowen (1978), *Adaptation in language teaching*, Boston, MA, Newbury House.
- Mares, C. (2003): "Writing a Coursebook", en B. Tomlinson (Ed): *Developing Materials for Language Teaching*, pp.130-140, Londres, Continuum.
- Mariani, L. (1983): "Evaluating and supplementing coursebooks", en S. Holden (ed.): *Second selections from Modern English Teacher*, Harlow, Longman.
- Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Martín Peris, E. (1999): "Libros de texto y tareas", en Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Matthews, A. (1985): "Choosing the best available textbook", en A. Matthews, M. Spratt, and L. Dangerfield, (eds), *At the Chalkface*, pp. 202, Londres, Edward Arnold.
- McColloy, W. & Remsted, R. (1965): "Composition rating scale for general merit: An experimental evaluation", *Journal of Educational Research*, pp. 55-57.
- McDonough, J. & C. Shaw (1993, 2003): *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*, Londres, Blackwell

- McDonough, J. (2010): “English for specific purposes: A survey review of current materials”, *ELT Journal* 64.4, pp. 467–477.
- McGrath, I. (2002): *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa-Tandem.
- Mishan, F. (2005): *Designing authenticity into language learning materials*, Bristol, Intellect.
- Mishan, F. & A. Chambers (eds.) (2010): *Perspectives on language learning materials development*, Oxford, Peter Lang AG.
- Mukundan, J. (2007): “Evaluation of English Language Textbooks: Some Important Issues for Consideration”, *Journal of NELTA*, Vol.12, No.1&2, pp. 80.
- Mukundan, J. (2009): “Are there really good reasons as to why textbooks should exist?”, en *J. Mukundan(ed.):* pp. 92–100.
- Mukundan, J. & Hajimohammadi, R. & Nimehchisalem, V. (2011): “Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist”, *Contemporary Issues In Education Research*, June 2011, Vol. 4, No. 6.
- Mukundan, J. & T. Ahour (2010): “A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970–2008)”, en B. Tomlinson & H. Masuhara (eds.): *Research for Materials Development*, pp. 336–352.
- Nunan, D. (1999): *Second language teaching and learning*, Boston, MA, Heinle and

Heinle.

Nunan, D. (2004): *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press,

O'Neil, R. (1982): "Why Use Textbooks?", *ELT Journal* 36(2), pp. 104-111.

Ortega, L. (2009): *Understanding second language acquisition*, Londres, Hodder Arnold.

Popovici, R., & Bolitho, R. (2003): "Personal and professional development through writing: The Romanian textbook project" en Tomlinson (ed.): *Developing materials for language teaching*, pp. 505-17, Londres, Continuum.

Prabhu, N. (1987): *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

Rahimy, R. (2007), "A coursebook evaluation" *ESP World*, 6, Issue 2(15),  
<http://www.esp-world.info/contents.htm>

Richards, J. & Rodgers, T. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Richards, Jack C (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*, New York, Cambridge University Press.

Richards, J. (2005): *Materials development and research: making the connection*, San Antonio, TESOL Convention.

Richards, J. C. (2006), "Materials development and research: making the connection", *RELC Journal*, 37(1), pp. 5-26.

Robinson, P. (ed.) (2001): *Cognition and second language instruction*, Cambridge,

Cambridge University Press.

Rogers, Carl R. & Rachel L. Rosenberg (1981): *La persona como centro*, Barcelona, Herder.

Rubdy, R. (2003): “Selection of materials”, en B. Tomlinson (Ed.): *Developing materials for language teaching*, pp. 37–57, Londres, Continuum.

Saraceni, C. (2003), “Adapting courses: A critical view”, en B. Tomlinson (ed.), pp. 72–85.

Savignon, S. J. (1972): *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*, Philadelphia, Center for curriculum Development.

Schmidt, R., & Frota, S. (1986): “Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese” en R. Day (ed.): *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, pp. 237-326, Rowley, MA, NeWbury House.

Sheldon, L. E. (1988): “Evaluating ELT textbooks and materials”, *ELT Journal* 42.4, pp. 237–246.

Shulman, L. S. (1987): “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”, *Harvard Educational Review* 57.1, pp.1–22.

Skierso, A. (1991): “Textbook Selection and Evaluation”, en M. Celce-Murcia (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle and Heinle.

Skinner, B. F. (1957): *Verbal behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.

Slagter, P. (1978): *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.

Thornbury, S. & L. Meddings (2001): “Coursebooks: The roaring in the chimney”, *Modern English Teacher* 10 (3), pp. 11–13.

Tomlinson, B. (1994): “Pragmatic awareness activities”, *Language Awareness*, 3, (3 & 4), pp. 119–29.

Tomlinson, B. (ed.) (1998): *Materials development in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2001): “Materials development”, en R. Carter & D. Nunan (eds.): *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 66–71, Cambridge, Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2003): “Materials evaluation”, en B. Tomlinson (Ed.): *Developing materials for language teaching*, pp. 15–36, Londres, Continuum.

Tomlinson, B. (2007): “Introduction: Some similarities and differences between L1 and L2 acquisition and development”, en B. Tomlinson, (ed.): *Language Acquisition and Development: Studies of First and Other Language Learners*, pp. 1–12, Londres, Continuum.

Tomlinson, B. (Ed.) (2008): *English Language Learning Materials: A Critical Review*, Londres, Continuum.

Tomlinson, B. (2010): “Principles of effective materials development”, en N. Harwood (Ed.): *English language teaching materials: Theory and practice*, pp. 81–108, Cambridge, Cambridge University Press.

Tomlinson B. (ed.) (2011): *Materials development in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2012): “Materials development for language learning and teaching” *Language Teaching*, 45(2), pp. 143–179.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2004): *Developing Language Course Materials*, Singapore, SEAMEO Regional Language Centre.

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2010): “Applications of the research results for second language acquisition theory and research”, en B. Tomlinson & H. Masuhara (Eds.): *Research for materials development in language teaching: Evidence from best practice*, pp. 399–409, Londres, Continuum.

Tucker, C. A. (1975): “Evaluating beginning textbooks”, *English Teaching Forum*, 13, pp. 355-361.

Tucker, C. A. (1978), “Evaluating beginning textbooks”, en H. S. Madsen & J. D. Bowen, (eds): *Adaptation in Language Teaching*, pp. 219–37, Rowley, Newbury.

Ur, P. (1996): *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge, Cambridge University Press.

VanPatten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.

Vigotsky, L. S. (1990): *Pensiero e linguaggio*, [trad. it. de L. Mecacci], Bari, Laterza

Vigotsky, L. S. (2010): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Ediciones Paidós

Wajnryb, R. (1996): “Death, taxes and jeopardy: Systematic omissions in EFL texts, or life was never meant to be an adjacency pair”, *Confrencia Educacional IX*, Sydney.

Waters, A. (2009): “Advances in materials design” en M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.): *Handbook of language teaching*, pp. 311–326, Malden, MA, Blackwell.

Williams, D. (1983): “Developing Criteria for Textbook Evaluation”, *ELT Journal* 37(3), pp. 251-255.

Willis, J. (1996): *A framework for task-based learning*, Harlow, Addison Wesley Longman.

Wong, P (2011): *Textbook evaluation: A framework for evaluating the fitness of the hongkong new secondary school curriculum*, trabajo de investigación de master, City University de Hongkong.

Wong, W., & Van Patten, B. (2003), “The evidence is IN: Drills are OUT”, *Foreign Language Annals*, 36(3), pp. 403–423.